

Die Caused-Motion-Konstruktion im deutsch-
französischen bilingualen Spracherwerb:
ein konstruktionsgrammatischer Ansatz

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von Katharina Günther (geb. Scholtz)

geboren in Leipzig

2020

Referent: Prof. Dr. Hans-Jörg Schmid

Korreferent: Prof. Dr. Henriëtte Hendriks

Tag der mündlichen Prüfung: 20.05.2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Dissertation unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt dabei den Kindern, die sich bei der Verbalisierung der Bewegungsereignisse große Mühe gegeben und die Grundlage zur Verwirklichung des Projekts geschaffen haben. In diesem Zusammenhang möchte ich außerdem den Lehrern, Erziehern, Direktoren und Eltern der *Sections Internationales de Sèvres* meinen Dank aussprechen; sie haben diese Dissertation überhaupt erst ermöglicht und standen mir bei der Organisation mit Engagement zur Seite.

Die Dissertation entstand unter Anleitung von Prof. Dr. Hans-Jörg Schmid und Prof. Dr. Henriëtte Hendriks, denen ich für die gute Betreuung und die wertvollen Kommentare sehr dankbar bin. In diesem Sinne danke ich auch der leider inzwischen verstorbenen Frau Prof. Dr. Maya Hickmann für die Erlaubnis, das von ihr entworfene Untersuchungsdesign zu übernehmen, und für den Zugang zu ihrem Forschungsmaterial.

Auch bei der Graduiertenschule Sprache & Literatur München der Ludwig-Maximilians-Universität möchte ich mich bedanken, da sie mir einen Rahmen für meine Promotion gegeben und es mir ermöglicht hat, durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Kolloquien und Konferenzen sowohl wertvolles Feedback zu erhalten als auch stetig meine Kenntnisse zu erweitern. Dem Statistischen Beratungslabor (StaBLab) sei für die wertvolle Unterstützung bei der Auswertung der Daten gedankt.

Dr. Anne-Katharina Harr und Dr. Nikolas Koch danke ich herzlich für ihre ausgiebige Hilfs- und Diskussionsbereitschaft nicht nur während der Promotionszeit, sondern bereits von der ersten Seminararbeit im Bachelorstudium an. Danke auch für die wertvolle Mitarbeit an Vorträgen für Konferenzen, die wir gemeinsam besucht haben, und für die Ermutigung, aus dem Projekt eine Dissertationsarbeit zu entwickeln. Außerdem möchte ich mich bei Melanie Weber, Yvonne Holzmeier, Ruth Görgen, Sebastian Ortner, Kerstin Fuhrich und Markus Frank bedanken, die mir vor allem in den letzten Wochen mit Rat und Tat zur Seite standen.

Meiner Familie danke ich für die Geduld, das Verständnis und die Hilfsbereitschaft, mit der sie mir die ganze Zeit über zur Seite stand. Darüber hinaus gilt mein Dank zudem allen Verwandten, Freunden und Kollegen in der Praxis, die mich stets ermuntert haben und immer ein offenes Ohr für mich hatten. Danke für Euer Verständnis und Eure Unterstützung! Merci beaucoup!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	viii
Tabellenverzeichnis.....	xii
Abkürzungsverzeichnis	xvi
1 Einleitung	1
1.1 Konstruktionsgrammatik, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Caused-Motion – Vernetzung der Themenbereiche.....	1
1.2 Aufbau der Arbeit	5
2 Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierte Ansätze	7
2.1 Theoretische Annahmen und Abgrenzung.....	7
2.2 Zum Begriff <i>Konstruktion</i>	9
2.2.1 Komplexität und Schematizität.....	12
2.2.2 Leerstellen und Produktivität.....	15
2.2.3 Formelle Darstellung und Notation.....	17
2.3 Das Verb in der Konstruktion	19
2.3.1 Fusion von Konstruktion und Verb.....	20
2.3.2 Grenzen und alternative Ansätze	24
2.4 Konzeptualisierung von Konstruktionen.....	28
2.4.1 Konstruktionen im Konstruktikon	28
2.4.2 Mechanismen zur Entstehung und Speicherung von Konstruktionen	33
2.4.3 Maximale und <i>low-level</i> -Generalisierungen	44
2.5 Konstruktionen im mehrsprachigen Kontext	49
2.5.1 Konstruktionen als Vergleichsmittel.....	49
2.5.2 Universalien	51
2.5.3 Mehrsprachige Sprecher und mehrsprachige Konstruktionen	53
3 Konstruktionen im Spracherwerb	57
3.1 Theoretische Grundannahmen und Abgrenzung.....	58
3.2 Gebrauchsbasierter Spracherwerb.....	59
3.2.1 Kognitive Grundlagen und Voraussetzungen	59
3.2.2 Von Holophrasen zu Argumentstrukturkonstruktionen	60
3.3 Verben in Argumentstrukturkonstruktionen	64
3.4 Restriktion von Leerstellen	67
4 Mehrsprachigkeit.....	73
4.1 Definition und Kriterien.....	73
4.1.1 Sprachliche Fähigkeiten und Dominanz	74

4.1.2	Erwerbsalter	76
4.2	Sprachsysteme bei Bilingualen	79
4.2.1	Bilinguales Repertoire nach Matras (2012)	79
4.2.2	Autonome oder abhängige Sprachentwicklung	80
4.3	Mentale Repräsentation mehrerer Sprachen	83
4.3.1	Koaktivierung der Lexikoneinträge	84
4.3.2	Syntax: Evidenz aus Priming-Experimenten	88
4.3.3	Diasystematische Konstruktionsgrammatik nach Höder (2012) ..	93
4.4	Spracheinflüsse	97
4.4.1	Terminologie	97
4.4.2	Transfer im bilingualen Erstspracherwerb	99
4.4.3	Spracheinflüsse bei Konstruktionen.....	109
5	Caused-Motion.....	117
5.1	Die Caused-Motion-Konstruktion nach Goldberg (1995)	117
5.2	Motion Events nach Talmy (1985)	122
5.3	Die Caused-Motion-Konstruktion im Deutschen.....	125
5.4	Die Caused-Motion-Konstruktion im Französischen.....	127
5.5	Caused-Motion im Spracherwerb	135
5.5.1	Universell kognitive und sprachspezifische Faktoren.....	135
5.5.2	Monolingualer Spracherwerb: Deutsch und Französisch im Vergleich	137
5.5.3	Bilingualer Spracherwerb.....	141
5.5.4	Bilinguale Erwachsene.....	143
5.6	Mentale Repräsentation von Bewegungsereignissen.....	145
5.6.1	Konzeptualisierungsmuster	145
5.6.2	Konzeptualisierung der Caused-Motion-Konstruktion bei Bilingualen	149
6	Fragestellungen und Hypothesen	153
7	Methode.....	159
7.1	Probanden.....	159
7.2	Stimuli	161
7.3	Durchführung	162
7.4	Transkription	163
7.5	Kodierung.....	164
7.6	Datenanalyse	170
7.6.1	Variablen	170
7.6.2	Statistische Analyse.....	171
8	Ergebnisse	173

8.1	Schematische Konstruktionen.....	173
8.1.1	Konstruktionstypen.....	173
8.1.2	Semantische Rollen	178
8.1.3	Diskussion	194
8.2	Verben in Konstruktionen.....	203
8.2.1	Leerstelle des Verbs im Deutschen	204
8.2.2	Leerstelle des Verbs im Französischen.....	230
8.2.3	Diskussion.....	259
8.3	Leerstelle von Verb und Direktionalangabe	275
8.3.1	Variation in den Leerstellen.....	275
8.3.2	Diskussion.....	287
8.4	Idiosynkratische Verwendungen.....	296
8.4.1	Idiosynkratische Verwendungen im Deutschen.....	296
8.4.2	Idiosynkratische Verwendungen im Französischen.....	302
8.4.3	Diskussion.....	305
9	Fazit: Das bilinguale Konstruktikon	312
	Anhang	319
	Literaturangaben	339

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Symbolische Struktur einer Konstruktion (vgl. Croft & Cruse, 2004: 258)	10
Abbildung 2: Syntax-Lexikon-Kontinuum mit den Achsen der Schematizität und Komplexität (übersetzt aus Stefanowitsch & Flach, 2017: 106).....	13
Abbildung 3: Darstellung der Caused-Motion-Konstruktion im Englischen (Goldberg, 1995: 52).....	18
Abbildung 4: Darstellung des Verbs <i>verschlingen</i> in der Caused-Motion-Konstruktion in Anlehnung an Goldberg (1995)	21
Abbildung 5: Taxonomische Relationen in Anlehnung an Croft & Cruse (2004: 263)	30
Abbildung 6: <i>Entrenchment</i> durch Type-Frequenz in Anlehnung an Ziem & Lasch (2013: 104).....	35
Abbildung 7: <i>Entrenchment</i> einer Konstruktion auf einer weniger abstrakten Ebene	35
Abbildung 8: <i>Entrenchment</i> der teilspezifischen Konstruktion durch hohe Token-Frequenz des Idioms <i>jemandem einen Korb geben</i> in Anlehnung an Ziem & Lasch (2013: 104)	36
Abbildung 9: Illustration des Chunking-Prozesses anhand des Verbs <i>give</i> in der Ditransitiv- und Dativ-Konstruktion im Englischen (übernommen aus Diessel, 2016: 230)	39
Abbildung 10: Illustration der Kategorien bzw. <i>exemplar clouds</i> (übernommen aus Bybee, 2013: 61)	41
Abbildung 11: L1/L2 Kontinuum (Valdés, 2005: 414)	75
Abbildung 12: Darstellung der mentalen Organisation nach Weinreich (1953) aus Heredia und Brown (2013: 270)	85
Abbildung 13: Lexiko-syntaktische Repräsentationen bei Bilingualen am Beispiel von <i>hit</i> und <i>chase</i> (Hartsuiker et al., 2004: 413).....	89
Abbildung 14: Idiosynkratische Konstruktionen und Diakonstruktionen nach Höder (2014b: 46). A und B entsprechen den Sprachen.....	95
Abbildung 15: Vergleich zwischen Talmys <i>event frame</i> für Caused-Motion und Goldbergs Caused-Motion-Konstruktion im Englischen in Anlehnung an Ungerer und Schmid (2013: 244).....	123

Abbildung 16: Mögliche Darstellung einer Caused-Motion-Diakonstruktion und sprachspezifischer Instanzen.....	151
Abbildung 17: Darstellung der Caused-Motion-Konstruktion im bilingualen Konstruktikon mit einer übersprachlichen semantisch-konzeptuellen Ebene	151
Abbildung 18: Prozentualer Anteil der Konstruktionstypen im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen.....	176
Abbildung 19: Prozentualer Anteil der Konstruktionstypen im Französischen in den Alters- und Lernergruppen.....	177
Abbildung 20: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen	178
Abbildung 21: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Französischen in den Alters- und Lernergruppen	179
Abbildung 22: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe im Rahmen der Regressionsanalyse	182
Abbildung 23: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Alter im Rahmen der Regressionsanalyse	184
Abbildung 24: Prozentualer Anteil der Direktionalangaben in den Alters- und Lernergruppen im Deutschen: eine Direktionalangabe (D1), zwei Direktionalangaben (D2) oder keine Direktionnalangabe (D0).....	186
Abbildung 25: Prozentualer Anteil der Direktionalangaben in den Alters- und Lernergruppen im Französischen: eine Direktionalangabe (D1), zwei Direktionalangaben (D2) oder keine Direktionnalangabe (D0).....	187
Abbildung 26: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe im Rahmen der Regressionsanalyse	191
Abbildung 27: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Alter im Rahmen der Regressionsanalyse	192
Abbildung 28: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe im Rahmen der Regressionsanalyse	194
Abbildung 29: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen	206
Abbildung 30: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den ONTO-Items in DO-Handlungen.....	214

Abbildung 31: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den ONTO-Items in UNDO-Handlungen.....	217
Abbildung 32: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den CLOTHING-Items in DO-Handlungen	219
Abbildung 33: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den CLOTHING-Items in UNDO-Handlungen.....	221
Abbildung 34: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den JOINING-Items in DO-Handlungen.....	223
Abbildung 35: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den JOINING-Items in UNDO-Handlungen	225
Abbildung 36: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den INTO-Items in DO-Handlungen.....	227
Abbildung 37: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den INTO-Items in UNDO-Handlungen	229
Abbildung 38: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen	231
Abbildung 39: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den ONTO-Items in DO-Handlungen.....	242
Abbildung 40: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den ONTO-Items in UNDO-Handlungen.....	244
Abbildung 41: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den CLOTHING-Items in DO-Handlungen	245
Abbildung 42: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den CLOTHING-Items in UNDO-Handlungen.....	248
Abbildung 43: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den JOINING-Items in DO-Handlungen.....	250
Abbildung 44: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den JOINING-Items in UNDO-Handlungen	253
Abbildung 45: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den INTO-Items in DO-Handlungen.....	256
Abbildung 46: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den INTO-Items in UNDO-Handlungen	258
Abbildung 47: Type-Token-Ratio (TTR) nach Sprache und Alter.....	277
Abbildung 48: Type-Token-Ratio (TTR) nach Lernergruppe und Alter	277

Abbildung 49: Type-Token-Ratio (TTR) nach Lernergruppe und Sprache	278
Abbildung 50: Zusammenspiel von Schematizität, semantischer Variabilität und Produktivität (Barðdal, 2008: 172)	294
Abbildung E51: Type-Token-Ratio – BG04.....	336
Abbildung E52: Type-Token-Ratio – G04	336
Abbildung E53: Type-Token-Ratio – BG06.....	336
Abbildung E54: Type-Token-Ratio – G06	336
Abbildung E55: Type-Token-Ratio – BG08.....	337
Abbildung E56: Type-Token-Ratio – G08	337
Abbildung E57: Type-Token-Ratio – BF04	337
Abbildung E58: Type-Token-Ratio – F04	337
Abbildung E59: Type-Token-Ratio – BF06	338
Abbildung E60: Type-Token-Ratio – F06	338
Abbildung E61: Type-Token-Ratio – BF08	338
Abbildung E62: Type-Token-Ratio – F08	338

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Argumentstrukturkonstruktionen (in Anlehnung an Goldberg, 1995: 3)	14
Tabelle 2: Polysemie der Ditransitiv-Konstruktion (in Anlehnung an Ziem & Lasch, 2013: 99)	23
Tabelle 3: Überblick über die Probanden (Anzahl, Altersdurchschnitt, Altersrange)	160
Tabelle 4: Felder der <i>basic coding line</i>	164
Tabelle 5: Übersicht über die für die Kodierung verwendeten semantischen Rollen und ihre Kürzel.....	168
Tabelle 6: Semantischer Gehalt der Verben.....	169
Tabelle 7: Darstellung der Konstruktionstypen anhand der semantischen Rollen	174
Tabelle 8: Konstruktionstypen im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen (in %).....	176
Tabelle 9: Konstruktionstypen im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (in %).....	178
Tabelle 10: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen	179
Tabelle 11: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Französischen in den Alters- und Lernergruppen	179
Tabelle 12: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenschance des Agens (A)	181
Tabelle 13: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenschance des Themas (O)	183
Tabelle 14: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenschance des Verbs (V)	185
Tabelle 15: Direktionalangaben im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen (in %).....	186
Tabelle 16: Direktionalangaben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (in %).....	187
Tabelle 17: Semantische Inhalte der Direktionalangaben in den Alters- und Lernergruppen (in %).....	187

Tabelle 18: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenschance einer Direktionalangabe (D1).....	189
Tabelle 19: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenschance von zwei Direktionalangaben (D2).....	190
Tabelle 20: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenswahrscheinlichkeit von Konstruktionen ohne Direktionalangabe (D0).....	193
Tabelle 21: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen	205
Tabelle 22: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Deutschen in den Lernergruppen (<i>attraction</i>).....	209
Tabelle 23: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Deutschen in den Lernergruppen (<i>reliance</i>)	209
Tabelle 24: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen (<i>attraction</i>)	210
Tabelle 25: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Deutschen in den zwei Lernergruppen (<i>reliance</i>).....	212
Tabelle 26: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der ONTO-Items	215
Tabelle 27: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der ONTO-Items.....	216
Tabelle 28: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der CLOTHING-Items	219
Tabelle 29: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der CLOTHING-Items	221
Tabelle 30: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der JOINING-Items.....	223
Tabelle 31: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der JOINING-Items	225
Tabelle 32: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der INTO-Items.....	227
Tabelle 33: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der INTO-Items	229
Tabelle 34: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen	232

Tabelle 35: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Französischen in den Lernergruppen (<i>attraction</i>).....	233
Tabelle 36: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Französischen in den Lernergruppen (<i>reliance</i>)	233
Tabelle 37: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (<i>attraction</i>)	238
Tabelle 38: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (<i>reliance</i>)	239
Tabelle 39: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der ONTO-Items	241
Tabelle 40: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der ONTO-Items.....	243
Tabelle 41: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der CLOTHING-Items	246
Tabelle 42: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der CLOTHING-Items	247
Tabelle 43: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der JOINING-Items.....	250
Tabelle 44: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der JOINING-Items	253
Tabelle 45: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der INTO-Items.....	255
Tabelle 46: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der INTO-Items	258
Tabelle 47: Types und Median der Type-Token-Ratio (TTR) in den DO- und UNDO-Handlungen im Deutschen und Französischen	276
Tabelle 48: Anzahl der zusätzlich ausgedrückten Rezipienten.....	291
Tabelle D49: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Deutschen – DO-Handlungen	327
Tabelle D50: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Deutschen – UNDO-Handlungen.....	327
Tabelle D51: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Französischen – DO-Handlungen	327

Tabelle D52: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Französischen – UNDO-Handlungen.....	328
Tabelle E53: Types und Type-Token-Ratio in den DO- und UNDO-Handlungen im Deutschen.....	329
Tabelle E54: Types und Type-Token Ratio in den DO- und UNDO-Handlungen im Französischen.....	329
Tabelle E55: Type-Token-Ratio der Bilingualen im Deutschen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen	329
Tabelle E56: Type-Token-Ratio der Monolingualen im Deutschen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen	331
Tabelle E57: Type-Token-Ratio der Bilingualen im Französischen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen	332
Tabelle E58: Type-Token-Ratio der Monolingualen im Französischen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen.....	334

Abkürzungsverzeichnis

BG	Bilingual German
BF	Bilingual French
G	Monolingual German
F	Monolingual French
DE	Deutsch
FR	Französisch
SUBJ	Subjekt
V	Verb
OBJ	Objekt
OBL	Oblique
A	Agens
O	Thema
L	Direktionalangabe
NP	Nominalphrase
D1	eine Direktionalangabe
D2	zwei Direktionalangaben
D0	keine Direktionalangabe
N	Populationsgröße
TTR	Type-Token-Ratio
p	Signifikanzniveau
AIC	<i>Akaike Informationskriterium</i>
R^2	Bestimmtheitsmaß
SE	Standardfehler
B	Regressionskoeffizient
Exp(B)	Entlogarithmierter Regressionskoeffizient, Odd ratios
χ^2	Chi-Quadrat, Teststatistik

1 Einleitung

1.1 Konstruktionsgrammatik, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Caused-Motion – Vernetzung der Themenbereiche

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Verbalisierung der Caused-Motion-Konstruktion im bilingualen Spracherwerb. Wie bereits der Titel vermittelt, werden in ihr verschiedene Themenbereiche abgedeckt: Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierte Ansätze, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und zuletzt auch Caused-Motion als Untersuchungsgegenstand. Jeder dieser Bereiche bietet eine gut erforschte Basis. Die vorliegende Arbeit verknüpft diese Bereiche miteinander und ermöglicht, unterstützt durch eine empirische Studie, eine neue Sicht auf den Gebrauch von Caused-Motion-Konstruktionen bei bilingualen deutsch-französischen Kindern.

Motion und auch Caused-Motion sind allgegenwärtig und bereits im Kindesalter präsent. Ihre in allen Sprachen unterschiedliche Verbalisierung diente in den vergangenen Jahren als Grundlage für eine umfangreiche wissenschaftliche Analyse. Die von Talmy (1985) aufgestellte typologische Einteilung in Lexikalisierungsmuster der Verb-framed und Satellite-framed-Sprachen gab den Anstoß für eine Vielzahl von Studien (vgl. u. a. Hickmann & Hendriks, 2006; Harr, 2012). Talmy (1985) untersucht, welche einem Bewegungsereignis inhärenten semantischen Informationen (u. a. ‘Kausalität’, ‘Bewegungsart’, ‘Weg’) in welchen Oberflächenstrukturen (Verb, Präpositionalphrasen, Partikel) typischerweise enkodiert werden. Deutsch und Französisch lassen sich zwei unterschiedlichen Lexikalisierungsmustern zuordnen und wurden daher bereits häufig in Studien zur Verbalisierung von Bewegung und Fremdbewegung kontrastiert (vgl. u. a. Harr & Hickmann, 2015). Darüber hinaus können durch die Lexikalisierungsmuster Rückschlüsse auf die mentale Repräsentation von Caused-Motion-Ereignissen gezogen werden, d. h. auf die unterschiedlich wahrgenommenen Inhalte des Bewegungsereignisses, die mit den ausgedrückten semantischen Komponenten in einer Sprache einhergehen. Neben der Untersuchung der Verbalisierung eröffnete sich durch Motion- und Caused-Motion-Ereignisse daher auch die Diskussion bezüglich des Zusammenhangs und der gegenseitigen Beeinflussung von Sprache und Denken.

In der vorliegenden Arbeit werden ebenfalls Deutsch und Französisch gegenübergestellt, jedoch stehen weniger einzelne semantische Inhalte der Oberflächenstrukturen im Fokus, vielmehr wird davon ausgegangen, dass ein gesamtes Muster, die Konstruktion, die Bedeutung ‘Caused-Motion’ widerspiegelt (vgl. Goldberg, 1995). Durch die Verwendung des Formats der Konstruktion wird die typologische Analyse von Caused-Motion mit der Konstruktionsgrammatik in Verbindung gebracht. Bei der Konstruktionsgrammatik handelt es sich um eine innerhalb der kognitiven Linguistik zu verortende linguistische Strömung, die das gesamte sprachliche Wissen eines Sprechers mithilfe von Konstruktionen, d. h. Form-Bedeutungspaaren, beschreibt. Konstruktionen können hinsichtlich ihrer Komplexität und Schematizität variieren, somit umfassen sie u. a. einzelne Morpheme, Lexeme, Idiome sowie auch komplexere Muster in Form von Argumentstrukturkonstruktionen. Die Caused-Motion-Konstruktion zählt zu Letzteren und gilt als komplex und schematisch: Sie ist mehrteilig und besteht aus Leerstellen, die Goldberg (1995: 152) für das Englische für formale Zwecke mithilfe der abstrakten Kategorien Subjekt, Verb, Objekt, Oblique_{path/loc} definiert ([SUBJ [V OBJ OBL_{path/loc}]]). Diese Form findet sich ebenfalls im Deutschen und im Französischen wieder (*er stellt die Flasche auf den Tisch/ il pose la bouteille sur la table.*). Zusätzlich besteht die Möglichkeit, zwei Direktionalangaben zu verbalisieren, was vor allem im Deutschen Gebrauch findet (*er stellt die Flasche auf den Tisch drauf*). Im Französischen hingegen kann die Direktionalangabe ausgelassen und durch den Kontext impliziert werden (*il pose la bouteille* ‘er stellt die Flasche hin’).

Das Inventar an Konstruktionen eines Sprechers bildet das Konstruktikon, d. h. ein Lexikon, in dem alle Konstruktionen gespeichert sind. Die Entstehung und Speicherung der Konstruktion beschreibt die Konstruktionsgrammatik anhand allgemeiner kognitiver Mechanismen, darunter *entrenchment*, Kategorisierung und Analogiebildung, wobei ebenfalls der Frequenz eine zentrale Rolle zugewiesen wird (vgl. u. a. Schmid, 2010; Cordes, 2017). Da sich die Arbeit mit dem Erwerb der Konstruktion befasst, ist die Herausbildung bis hin zu abstrakten Konstruktionen besonders relevant. Dennoch sind die Existenz und der Gebrauch der vollständig abstrakten Konstruktionen bei Sprechern jeden Alters in der aktuellen Forschungslage umstritten (vgl. Ambridge & Lieven, 2015). Zwar kann einerseits der abstrakten Konstruktion der Form [SUBJ [V OBJ OBL_{path/loc}]] die

Bedeutung ‘Caused-Motion’ zugewiesen werden, dennoch finden sich andererseits auch Ansätze, die einzelne lexikalische Inhalte wie das Verb in den Fokus rücken (vgl. u. a. Boas, 2003). Insgesamt gewinnen spezifische Konstruktionen sowie *low-level*-Konstruktionen im aktuellen Forschungskontext an Bedeutung (vgl. Perek, 2015). Dieser Gedanke muss vor allem im Hinblick auf die in der Studie betrachteten Kindersprachdaten einen zentralen Stellenwert erhalten.

Für den Bereich Spracherwerb spiegeln sich die Grundgedanken der Konstruktionsgrammatik in gebrauchsbasierten Ansätzen wider, die zur Beschreibung des Konstruktionserwerbs herangezogen werden (vgl. u. a. Tomasello, 2003). Gebrauchsbasierte Ansätze richten sich gegen das von nativistischen Ansätzen (vgl. Chomsky, 1986) angenommene angeborene Sprachmodul und gehen davon aus, dass Sprache mittels allgemein kognitiver Mechanismen über den Input erlernt wird (vgl. u. a. Tomasello, 2003; Behrens, 2009b). Im Verlauf des Spracherwerbs starten Kinder zunächst mit konkreten Konstruktionen und einzelnen Lexemen, bevor die Konstruktionen zunehmend komplexer und abstrakter werden, sodass sich allmählich im Konstruktikon auch Argumentstrukturkonstruktionen herausbilden, wie die Caused-Motion-Konstruktion (vgl. u. a. Tomasello, 2007; Lieven, 2016). Vom Spracherwerb lässt sich nun der Bogen zurück zu Caused-Motion-Ereignissen spannen, deren Verbalisierung im Spracherwerb ebenfalls auf der Grundlage von Talmys Typologie (1985) erforscht wurde (vgl. u. a. Oxenbauer & Engemann, 2011). So lässt sich beispielsweise beschreiben, wie Lexikalisierungsmuster den Spracherwerb prägen und sich die Verbalisierungen von Caused-Motion mit zunehmendem Alter verändern.

Der letzte thematische Schwerpunkt der Dissertation ist die Mehrsprachigkeit. Dieser wurde bisher relativ selten mit Konstruktionsgrammatik in Verbindung gebracht, sodass die Ausführungen zum Konstruktikon bzw. zur Herausbildung und zum Gebrauch von Konstruktionen auf monolinguale Sprecher ausgerichtet sind. Auch zum bilingualen Erstspracherwerb bleibt die Forschungslage im Vergleich zu der großen Anzahl an Studien, die den monolingualen Spracherwerb mit gebrauchsbasierten Ansätzen beleuchten, dünn (vgl. Endesfelder Quick et al., 2018c). Theoretische Annahmen existieren nur vereinzelt (vgl. Höder, 2012), woran auch die Notwendigkeit deutlich wird, weitere Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung zu berücksichtigen und die

Themenbereiche zu verknüpfen. In Bezug auf den bilingualen Erstspracherwerb befassten sich Studien lange Zeit damit, ob Kinder von Geburt an zwei getrennte Sprachsysteme aufweisen (vgl. u. a. Paradis, 2001). Die Gestaltung der Sprachsysteme ist auch im Rahmen eines kognitiven und gebrauchsbasierten Ansatzes von Relevanz, insbesondere die mentale Repräsentation der Sprachen (vgl. Endesfelder Quick et al., 2018b: 394). Aus konstruktionsgrammatischer Perspektive würde sich diese Frage auf den Aufbau der bilingualen Konstruktika beziehen und somit auch Überlegungen bezüglich möglicher sprachübergreifender Konstruktionen mit einschließen (vgl. Höder, 2012). Darüber hinaus wurde im Rahmen konstruktionsgrammatischer Ansätze dem breiten Feld der Spracheinflüsse noch wenig Interesse geschenkt. Mit der Konstruktion als sprachlicher Einheit muss die Konstruktionsgrammatik der Frage nachgehen, wie und ob Konstruktionen von einer Sprache in die andere übertragen werden (vgl. Wasserscheidt, 2016a). Insgesamt lässt sich urteilen, dass die Konstruktionsgrammatik im Bereich Mehrsprachigkeit trotz wachsender Anzahl an Studien einen erhöhten Forschungsbedarf aufweist (vgl. Höder, 2012; Endesfelder Quick et al., 2018c).

Für den Bereich Caused-Motion lassen sich, mittels der von Talmy (1985) aufgestellten Typologie, Studien aufzählen, die Lexikalisierungsmuster bilingualer Kinder und Erwachsener untersuchen (vgl. u. a. Filipović, 2011; Hickmann et al., 2014a). Der Bezug zum Format der Konstruktion wird nur selten hergestellt.

Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus Konstruktionsgrammatik, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Caused-Motion lassen sich die Verbalisierungen von Bewegungsereignissen mit dem Format der Konstruktion bei bilingualen Kindern zwischen dem vierten und achten Lebensjahr analysieren. Es gilt zu untersuchen, welche Gemeinsamkeiten und Abweichungen im Konstruktionsgebrauch bei bi- und monolingualen deutsch- und französischsprachigen Kindern zu beobachten sind. Da die Arbeit gebrauchsbasiert ausgerichtet ist, muss außerdem der Frage nach dem Aufbau des Konstruktikons mit Konstruktionen beider Sprachen nachgegangen werden. Dazu müssen aktuelle Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung zur mentalen Repräsentation von Sprachen sowie zur Herausbildung von Konstruktionen im Spracherwerb aus einer gebrauchsbasierten Perspektive berücksichtigt werden. Andererseits müssen aus dem Bereich Caused-Motion auch Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den

Konstruktionen im Deutschen und Französischen beschrieben werden, um anschließend zu beurteilen, ob eine sprachübergreifende Konstruktion in Erwägung gezogen werden kann.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im ersten, theoretisch ausgerichteten Teil der Arbeit wird ein Überblick über die für die Dissertation relevanten Aspekte aus den vier Themenbereichen gegeben. Um sich der Thematik der Caused-Motion-Konstruktion im bilingualen Spracherwerb zu nähern, werden als Erstes konstruktionsgrammatische Grundlagen sowie das Format der Konstruktion als Form-Bedeutungspaar vorgestellt. Der Stellenwert des Verbes soll ebenfalls diskutiert werden. Andererseits werden auch die Entstehung, Speicherung und mentale Repräsentation von Konstruktionen thematisiert und damit einhergehend grundlegende kognitive Mechanismen vorgestellt, die dem gebrauchsbasierten Ansatz zugrunde liegen. Von großer Relevanz ist ebenfalls die Frage nach der Existenz und dem Gebrauch von abstrakten Konstruktionen. Zuletzt wird ebenfalls darauf eingegangen, inwiefern sich die Konstruktionsgrammatik in einen mehrsprachigen Kontext einordnen lässt.

Daran schließt das zweite Kapitel an, das sich mit dem gebrauchsbasierten Spracherwerbsansatz befasst. Ziel ist es, einen Überblick darüber zu geben, wie Kinder vollständige Argumentstrukturkonstruktionen und die damit einhergehenden Restriktionen erwerben und welche kognitiven Mechanismen die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erwerb bilden.

Kapitel 3 widmet sich der Mehrsprachigkeit. Durch die Anführung grundlegender Definitionen und Kriterien erfolgt zunächst eine thematische Eingrenzung. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Gestaltung der Sprachsysteme bei Bilingualen sowie der mentalen Repräsentation mehrerer Sprachen. Die hier dargelegten Forschungsergebnisse ermöglichen, Hypothesen für den Aufbau der Konstruktika bei Bilingualen abzuleiten. Ein weiterer zentraler Teil dieses Kapitels beinhaltet die Thematik der Spracheinflüsse. Auch hier wird zunächst ein Überblick über Studien gegeben, in denen mögliche Ursachen für Spracheinflüsse diskutiert und in Verbindung mit Konstruktionen gebracht werden.

In diesem Zusammenhang werden Mechanismen und Ursachen des Transfers von Konstruktionen betrachtet.

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils befasst sich mit der Caused-Motion-Konstruktion. Durch die Ausführungen in den vorherigen Kapiteln lässt sich Caused-Motion nun aus der Perspektive der Konstruktionsgrammatik, des Spracherwerbs und der Mehrsprachigkeit beleuchten. Zunächst ist die umfassende Beschreibung der Caused-Motion-Konstruktion als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sowohl für das Deutsche als auch für das Französische unerlässlich, da sich Goldbergs Ausführungen (1995) nur auf das Englische beziehen. Wie bereits erwähnt, prägt auch Talmys Typologie (1985) dieses Kapitel, da die meisten Studien zu Motion und Caused-Motion seinen Ansatz als Ausgangspunkt gewählt haben (vgl. u. a. Harr, 2012). Um einen Überblick über Caused-Motion im Spracherwerb sowie über die mentale Repräsentation von Bewegungsereignissen zu geben, muss die vorliegende Arbeit auch darauf eingehen.

Nachdem im theoretischen Teil die vier Themenbereiche miteinander verknüpft wurden, lassen sich Fragestellungen und Hypothesen formulieren, die zu Beginn des zweiten, empirischen Teils der Arbeit erläutert werden. Darauf folgt eine Darstellung der Methode, darunter die Beschreibung der Probandengruppe, der Materialien, aber auch der Datenerhebung, Transkription und Kodierung. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Dabei wird die Konstruktion sowohl auf einer abstrakten Ebene als auch auf einer spezifischen Ebene mit dem Schwerpunkt auf Verben in den Konstruktionen und einzelnen Caused-Motion-Ereignissen analysiert. Variationen innerhalb der Leerstelle von Verb und Direktionalangabe sind ebenfalls Bestandteil der Analyse. Ziel ist es, eine möglichst vielseitige und umfassende Beschreibung der Daten zu erhalten. Darüber hinaus werden Verbalisierungen Bilingualer thematisiert, die nicht dem monolingualen Sprachgebrauch entsprechen und auf möglichen Transfer deuten. Im Anschluss an die einzelnen Abschnitte erfolgt eine Diskussion, in der basierend auf den Fragestellungen die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur diskutiert werden. Die vorliegende Arbeit endet mit dem Fazit, in dem der Erkenntnisgewinn in der Zusammenführung der vier genannten Themenbereiche geschildert wird und die aus den Daten gezogenen Rückschlüsse über den Abstraktionsgrad von Konstruktionen bzw. den Aufbau des Konstruktions erläutert werden.

2 Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierte Ansätze

Konstruktionsgrammatische Ansätze liefern die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit. Das Format der Konstruktion als Form-Bedeutungspaar dient dabei der vollständigen Beschreibung des sprachlichen Wissens eines Sprechers. Im ersten Kapitel sollen Grundlagen konstruktionsgrammatischer und gebrauchsbasierter Ansätze erläutert und das Format der Konstruktion näher beschrieben werden. Die von Goldberg (1995) postulierte Caused-Motion-Konstruktion zählt zu den schematischen Argumentstrukturkonstruktionen, bei denen eine gesamte Konstruktion mit einer Bedeutung assoziiert wird. Bei Caused-Motion vermittelt die gesamte Konstruktion mit der Form [SUBJ [V OBJ OBL_{path/loc}]] die Bedeutung. Welche Rolle den einzelnen Bestandteilen, vor allem den Verben, bei der Vermittlung der Bedeutung zugeteilt wird, soll im Verlauf des Kapitels verdeutlicht werden. Des Weiteren werden die Konzeptualisierung von Konstruktionen im Konstruktikon sowie Mechanismen zur Entstehung und zur Speicherung von Konstruktionen thematisiert. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der mentalen Repräsentation von Konstruktionen jeden Abstraktionsgrades. Anschließend sollen Informationen über Konstruktionen bei Mehrsprachigen abgeleitet werden bzw. auf den Aufbau des Konstruktikons bei mehrsprachigen Sprechern eingegangen werden, da im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit Verbalisierungen von Caused-Motion-Konstruktionen bei Bilingualen den Untersuchungsgegenstand bilden und der Frage nach dem Aufbau des bilingualen Konstruktikons nachgegangen werden soll.

2.1 Theoretische Annahmen und Abgrenzung

In der Konstruktionsgrammatik existieren verschiedene Strömungen (vgl. Fischer & Stefanowitsch, 2006), wie formal ausgerichtete Ansätze (u. a. *Berkeley Construction Grammar*, Kay & Fillmore, 1999) und kognitiv-linguistisch orientierte Ansätze (vgl. u. a. Goldberg, 1995). Diese unterscheiden sich primär darin, dass Letztere eine stark gebrauchsbasierte Orientierung verfolgen und den Anspruch der psycholinguistischen Plausibilität erheben, indem allgemeine kognitive Prinzipien für die Beschreibung von Konstruktionen und deren Gebrauch herangezogen werden (vgl. Boas, 2013: 248). Auch die kognitiven, an der mentalen

Repräsentation und Produktion von Konstruktionen beteiligten Prozesse sind zentral. Grundlegend hierfür sind gebrauchsbasierte Modelle (vgl. Bybee, 1995, 2001; Tomasello, 2003). Die Berkeley Konstruktionsgrammatik wiederum beschäftigt sich primär mit der formalen Beschreibung der internen Struktur von Konstruktionen, während kognitiv-orientierte Ansätze von detaillierten Formalisierungen absehen. Ein weiterer Ansatz ist die Radikale Konstruktionsgrammatik (*Radical Construction Grammar*) von Croft (2001), der sich hauptsächlich mit Sprachvergleichen und der Frage der Universalität von Konstruktionen befasst. Auch diese Theorie teilt Grundannahmen mit dem kognitiv-orientierten gebrauchsbasierten Ansatz und zeichnet sich zudem dadurch aus, dass syntaktische Funktionen nicht als universelle Kategorien angesehen werden. Grammatikalische Kategorien, wie Nomen und Verb seien allein als Bestandteile von Konstruktionen zu verstehen (vgl. Croft, 2001: 24; 2005: 276 f.). Konstruktionen wiederum gelten aufgrund der hohen strukturellen Variabilität zwischen den Sprachen als sprachspezifisch (vgl. Croft, 2001, 2005).¹ Parallel, aber unabhängig von diesen Ansätzen, entwickelte Langacker (1987) die Kognitive Grammatik (*Cognitive Grammar*), die mit den kognitiv-orientierten Ansätzen viele Annahmen teilt. Relevant für die vorliegende Arbeit sind die von der Kognitiven Grammatik vorgestellten grundlegenden Mechanismen wie Schematisierung und Kategorisierung, die in den gebrauchsbasierten Modellen und auch für die Spracherwerbsforschung eine zentrale Rolle spielen (vgl. Langacker, 2008).

Im Unterschied zu generativen Ansätzen ist die Konstruktionsgrammatik eine monostratale Theorie, in der Grammatik auf einer Repräsentationsebene abgebildet ist und weder als modular noch als derivationell betrachtet wird. Form und Bedeutung sind daher nicht voneinander trennbar, bilden gemeinsam eine Einheit (Nicht-Modularität) und werden nicht über Transformations- und Derivationsregeln gebildet. Äußerungen werden nicht der Peripherie zugeordnet bzw. als Ausnahmen angesehen, sobald sie nicht mehr mit Transformations- und Derivationsregeln erklärbar sind (vgl. Fischer & Stefanowitsch, 2006: 4; Goldberg, 2013b). Die Konstruktionsgrammatik erhebt den Anspruch, alle sprachlichen

¹ Für einen vertiefenden Vergleich zwischen den Ansätzen der Konstruktionsgrammatik vergleiche Ziem und Lasch (2013: 38-66).

Einheiten gleichermaßen mit einzubeziehen und zu erklären (vgl. Goldberg & Casenhiser, 2006: 347).

Die Konstruktionsgrammatik hat sich weiterentwickelt und bietet heute in vielen linguistischen Teilgebieten eine fundierte theoretische Grundlage. Dazu zählen unter anderem die interaktionale Linguistik (vgl. Deppermann, 2006; Fischer, 2006; Günthner & Imo, 2012), die angewandte Konstruktionsgrammatik in der Lehre (vgl. De Knop & Gilquin, 2016) sowie der Sprachwandel (vgl. Barðdal et al., 2015). Ein weiterer Bereich, in dem gebrauchsbasierte Ansätze der Konstruktionsgrammatik Anwendung gefunden haben, ist die Spracherwerbsforschung (vgl. Diessel, 2013; Koch, 2015). Auch hier findet eine zentrale Abgrenzung von generativen Ansätzen statt, da von angeborenen Sprachfähigkeiten bzw. von einer genetischen Prädisposition (*language acquisition device*, vgl. Chomsky, 1986) abgesehen wird (vgl. Tomasello, 2003). Konstruktionen sind daher nicht universell, sondern werden auf der Basis von Input und mithilfe von kognitiven und pragmatischen Voraussetzungen erworben. Der Erwerb von Konstruktionen wird gebrauchsbasiert erklärt, wobei allgemeine sozial-kognitive Fähigkeiten wie zum Beispiel Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, Kategorisierung und Schemabildung zentral sind (vgl. u. a. Tomasello, 2003, vgl. Kap. 3.2.1). In der vorliegenden Arbeit, die sich mit dem Erwerb der Caused-Motion-Konstruktion befasst, stehen der Gebrauch von Konstruktionen und damit einhergehend die kognitiven Prozesse der Entstehung und der Speicherung dieser im Mittelpunkt, weswegen dem gebrauchsbasierten bzw. kognitiv-orientierten Ansatz ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

2.2 Zum Begriff *Konstruktion*

Konstruktionsgrammatische Ansätze sowie gebrauchsbasierte Ansätze im Spracherwerb greifen zur Beschreibung des gesamten sprachlichen Wissens auf den Begriff der *Konstruktion* zurück, der im Folgenden erläutert werden soll.²

² Der Terminus *Konstruktion* wurde nicht von Konstruktionsgrammatikern erschaffen, sondern bereits im Mittelalter zur Beschreibung einer aus mehreren Wörtern bestehenden Gruppe herangezogen (vgl. Fried & Boas, 2005: 2; Goldberg & Casenhiser, 2006: 343). In der vorliegenden Arbeit bezieht sich *Konstruktion* lediglich auf das Form-Bedeutungspaar im konstruktionsgrammatischen Sinne.

Zunächst handelt es sich bei Konstruktionen um Form-Bedeutungspaare, die gemeinsam eine symbolische Einheit bilden (vgl. Croft, 2001: 21). Das Form-Bedeutungspaar stellt eine komplexe Struktur dar: Die Formseite enthält neben phonologischen auch syntaktische und morphologische Informationen und die Bedeutungsseite semantische, pragmatische und diskursive (vgl. Croft & Cruse, 2004; Ziem & Lasch, 2013: 13 ff.) (vgl. Abbildung 1). Konstruktionen werden oft mit dem Saussure'schen Zeichen in Verbindung gebracht.³ Zeichen, nach De Saussure (1969 [1916]), bestehen aus einem Signifikat (konzeptuelle Bedeutung) und Signifikant (phonetische Form), die arbiträr miteinander verbunden sind. Der Saussure'sche Zeichenbegriff wird in konstruktionsgrammatischen Ansätzen erweitert und umfasst dabei auch komplexe und schematische Einheiten (vgl. Hoffmann & Trousdale, 2013).

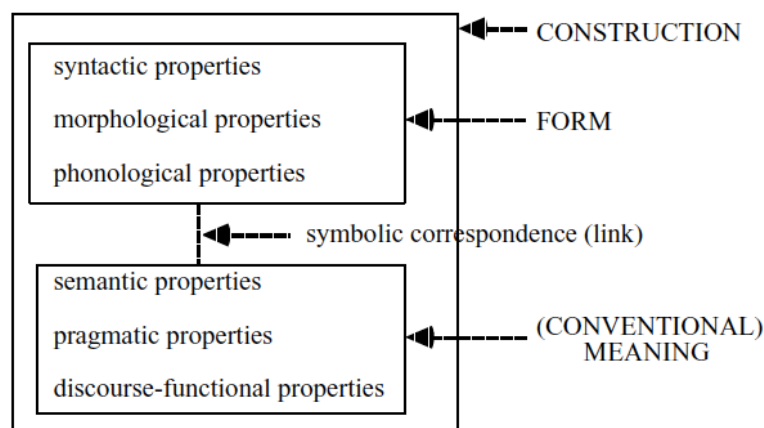


Abbildung 1: Symbolische Struktur einer Konstruktion (vgl. Croft & Cruse, 2004: 258)

Eine oft zitierte Definition des Konstruktionsbegriffs stammt von Goldberg (1995: 5):

C is a construction iff_{def.} C is a form-meaning pair <F,, S,> such that some aspect of F, or some aspect of S, is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established constructions.

In dieser Definition führt Goldberg neben der Paarung von Form und Bedeutung ein weiteres Kriterium an: die Nicht-Vorhersagbarkeit. Es handelt sich demnach nur dann um eine Konstruktion, wenn Form oder Bedeutung nicht durch die Komponenten der Konstruktion vorhersagbar sind. Vielen Instanzen von

³ Für eine Diskussion über den Vergleich siehe Van Pottelberge (2007).

Argumentstrukturkonstruktionen, wie *he sneezed the napkin off the table* oder Idiomen weist man daher eine nicht-kompositionelle Bedeutung zu (vgl. Goldberg, 1995: 4). Dies lässt sich zum Beispiel deutlich anhand von Idiomen veranschaulichen: Die Bedeutung von *jemanden auf die Palme bringen* ist nicht vollständig durch die Bedeutung der einzelnen Bestandteile herzuleiten. In der erweiterten späteren Definition fügt Goldberg (2006) hinzu, dass kompositionelle Einheiten doch als Konstruktionen gespeichert werden können, solange sie mit ausreichender Frequenz auftreten: „in addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency“ (Goldberg, 2006: 5). Eine Äußerung wie *ich liebe dich*, beispielsweise, ist völlig transparent und kompositionell bzw. vorhersagbar. Dennoch kommt sie so häufig als Einheit vor, dass sie als Konstruktion gespeichert wird. Durch diesen Zusatz integriert Goldberg (2006: 63 f.) den gebrauchsbasierten und auch kognitiven Aspekt der Frequenz in ihren konstruktionsgrammatischen Ansatz: Wird eine konkrete sprachliche Äußerung hochfrequent gebraucht, so wird sie als Einheit mental repräsentiert und abgespeichert und gilt gleichermaßen als Konstruktion. Verantwortlich dafür ist u. a. der Prozess des *entrenchment*, der in Kapitel 2.4.2 erläutert wird.

Ein weiteres von Goldberg (1995: 67) aufgestelltes Prinzip ist *The Principle of No Synonymy*, aus dem hervorgeht, dass sich syntaktisch unterschiedliche Konstruktionen entweder semantisch oder pragmatisch unterscheiden.⁴ Dies erweist sich in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der unterschiedlichen Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und im Französischen als relevant (vgl. Kap. 5.3 sowie 5.4).

Zur Bezeichnung von abstrakten Konstruktionen, die lexikalisch gefüllt sind (z. B. *Paul stellt das Buch in den Schrank*), wird der Terminus *Instanz* gewählt (vgl. Ziem & Lasch, 2013: 197).⁵ Demzufolge gelten Morpheme, lexikalische Einheiten sowie komplexe Äußerungen als Konstruktionen oder

⁴ Der Begriff *syntaktisch unterschiedlich* bezieht sich hier auf Generalisierungen über Formen wie z. B. Subjekt, Objekt, Oblique.

⁵ In der Literatur findet sich ebenfalls der Terminus *Konstrukt* (vgl. Fried & Östman, 2004; Hilpert, 2014: 12).

Instanzen dieser Konstruktion.⁶ Indem alle sprachlichen Einheiten als Konstruktionen gelten, wird die in der generativen Grammatik verfolgte Trennung zwischen Lexikon und Syntax aufgehoben. Alle Konstruktionen werden daher auf einem Lexikon-Syntax-Kontinuum abgebildet, ohne zu unterscheiden, ob es sich um eine lexikalische oder eine syntaktische Einheit handelt (vgl. Fillmore, 1989; Broccias, 2012, vgl. Kap. 2.2.1).

In den folgenden Abschnitten werden die Komplexität und Schematizität von Konstruktionen beschrieben. Die Eigenschaft der Produktivität von Konstruktionen sowie das Auftreten von lexikalischen Einheiten in Konstruktionen werden ebenfalls thematisiert. In einem zweiten Schritt wird auf die Formalisierung der Konstruktion eingegangen.

2.2.1 Komplexität und Schematizität

Die Beschreibung und Klassifikation von Konstruktionen erfolgt häufig anhand einer Unterteilung ihrer Komplexität einerseits und der Abstraktionsgrade bzw. Grade der Schematizität⁷ andererseits. Abbildung 2 stellt das Syntax-Lexikon-Kontinuum dar, in dem Konstruktionen auf den Achsen Komplexität und Schematizität eingeordnet werden (übersetzt aus Stefanowitsch & Flach, 2017: 106). Die Einteilung hinsichtlich der Komplexität erfolgt in Bezug auf die Formseite einer Konstruktion. Konstruktionen werden entweder komplex oder aber einfach bzw. atomistisch beschrieben (vgl. Croft, 2001; Goldberg, 2006). Die Komplexität reicht von einfachen lexikalischen Einheiten (z. B. *Haus*, *Ball*) bis hin zu komplexen, mehrteiligen Argumentstrukturkonstruktionen, wie die Caused-Motion-Konstruktion. Komplexe Konstruktionen setzen sich aus anderen Konstruktionen zusammen und werden nicht durch Transformations- und Derivationsregeln gebildet. So finden sich in der Instanz in Beispiel (1) mehrere

⁶ An dieser Stelle sei erwähnt, dass sich Goldbergs (2006) und Langackers (2008) Ansätze hinsichtlich der Reichweite des Konstruktionsbegriffs unterscheiden. Während bei Goldberg das sprachliche Inventar vollständig aus sogenannten Konstruktionen besteht, hält Langacker allein symbolisch komplexe Einheiten für Konstruktionen, wie zum Beispiel flektierte Lexeme (vgl. Langacker, 2008: 161; Ziem & Lasch, 213: 42). Die folgenden Ausführungen zum Konstruktionsbegriff basieren vorwiegend auf der Sicht der *Cognitive Construction Grammar* von Goldberg (1995) und betrachten somit jede sprachliche Einheit als Konstruktion.

⁷ Die Begriffe *Abstraktion*, *Schematisierung* bzw. *Schematizität* werden in der Literatur weitgehend als Synonyme verstanden und autorenabhängig verwendet (vgl. Langacker, 1998; Diessel, 2004: 14). In Anlehnung an Langacker (2008: 17) wird Schematisierung als Prozess verstanden, durch den ein höherer Abstraktionsgrad erreicht wird.

Konstruktionen, wie die Transitivkonstruktion ([Subj V Obj])⁸, die NP-Konstruktionen (*ein schönes Bild, der kleine Junge*) und die Topikalisierungskonstruktion (Topikalisierung von *ein schönes Bild*). Auch lexikalische Einheiten wie *schön, Bild, malen, klein* bilden einzelne Konstruktionen.

(1) *Ein schönes Bild malt der kleine Junge.*

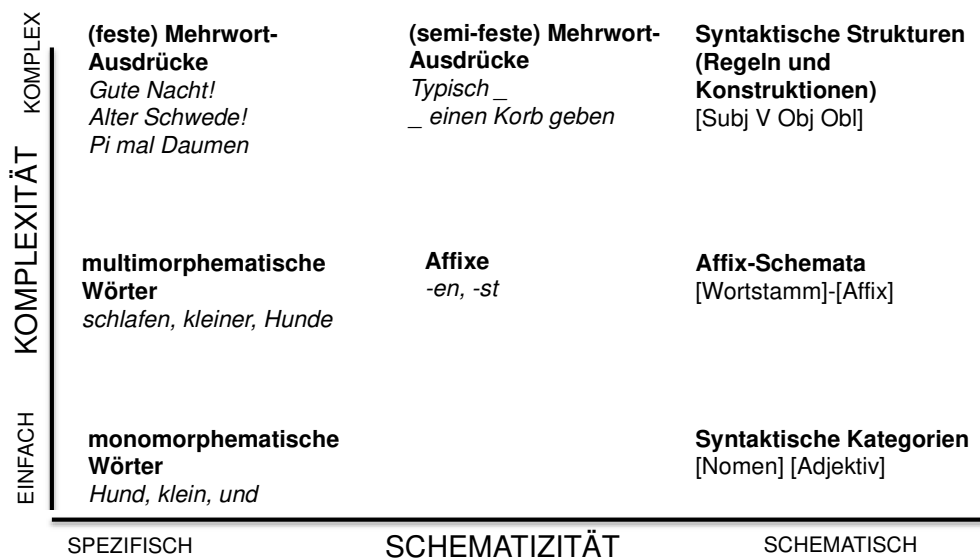


Abbildung 2: Syntax-Lexikon-Kontinuum mit den Achsen der Schematizität und Komplexität (übersetzt aus Stefanowitsch & Flach, 2017: 106)

Auf der Bedeutungsseite der Konstruktion wird der Grad an Abstraktion bzw. Schematizität beschrieben. Dieser kann in Anlehnung an Deppermann (2006: 48) in drei Stufen klassifiziert werden:

- lexikalisch voll spezifizierte Konstruktionen, deren Form fixiert ist, wie lexikalische Einheiten (*groß, Hund*), aber auch Idiome (*das A und O, jetzt mal halblang*).

⁸ Zur Formalisierung vgl. Kap. 2.2.3.

- lexikalisch teilspezifizierte Konstruktionen, die aus fixierten Konstituenten bestehen, aber auch eine Leerstelle aufweisen (*typisch* ₉). Dazu zählen zum Beispiel auch Flexionsmorpheme (*du kaufst, du schwimmst* → _{-st}).
- voll schematische Konstruktionen, die keinerlei lexikalische Einheiten enthalten. Darunter fallen Argumentstrukturkonstruktionen.

Auf den ersten Blick scheint also ein Zusammenhang zwischen Komplexität und Abstraktion zu bestehen, da z. B. eine komplexe Formseite mit einer abstrakten Bedeutung einhergeht, wie bei Argumentstrukturkonstruktionen. Dennoch wird in der Abbildung 2 ersichtlich, dass auch komplexe Konstruktionen einen geringen Grad an Abstraktion aufweisen können, wie bei Redewendungen (*das geht auf keine Kuhhaut, der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*).

Voll schematische Konstruktionen wurden in den Arbeiten von Goldberg (1995, 2006) beschrieben. Relevant für die vorliegende Arbeit ist die komplexe und schematische Caused-Motion-Konstruktion, die eine der von Goldberg (1995) untersuchten Argumentstrukturkonstruktionen darstellt (vgl. Tabelle 1). In Kapitel 5.1 werden die Eigenschaften dieser Konstruktion genauer beschrieben.

Tabelle 1: Argumentstrukturkonstruktionen (in Anlehnung an Goldberg, 1995: 3)

Konstruktionsbezeichnung	Bedeutung	Instanz	Leerstellen (₋) und syntaktische Realisierung
Ditransitiv	X causes Y to receive Z	<i>Paul schickte Marie einen Brief.</i>	₋ (Subj) ₋ (V) ₋ (Obj) ₋ (Obj2)
Caused-Motion	X causes Y to move Z	<i>Paul stellt das Buch auf den Tisch.</i>	₋ (Subj) ₋ (V) ₋ (Obj) ₋ (Obj _{path/loc})
Resultativ	X causes Y to become Z	<i>Er prügelte ihn grün und blau.</i>	₋ (Subj) ₋ (V) ₋ (Obj) ₋ (Resultativphrase)
Intransitiv Motion	X moves Z	<i>Paul rannte aus dem Haus.</i>	₋ (Subj) ₋ (V) ₋ (Obj _{path/loc})

⁹ In der vorliegenden Arbeit werden Leerstellen entweder durch ₋ markiert oder durch die Großbuchstaben wie X oder Y, je nachdem, wie sie von den Autoren verwendet werden.

Komplexe und schematische Konstruktionen bilden Abstraktionen von konkreten Instanzen und enthalten Leerstellen (auch *slots* genannt), die mit anderen Konstruktionen gefüllt werden. Werden beispielsweise in die Leerstellen der Transitivkonstruktion *der, klein, Junge, malen, ein, schön, Bild* eingefügt, so entsteht die Instanz: *Der kleine Junge malt ein schönes Bild.*

2.2.2 Leerstellen und Produktivität

Im engen Zusammenhang mit dem Füllen lexikalischer Leerstellen bzw. der Schematizität steht die Produktivität einer Konstruktion. Demnach gilt eine Konstruktion als produktiv, wenn ihre Leerstellen viele verschiedene lexikalische Elemente lizensieren bzw. zulassen.¹⁰ Argumentstrukturkonstruktionen sind produktiver als lexikalische Einheiten oder Idiome, die keine oder wenige Leerstellen aufweisen. Auch teilschematische Konstruktionen können sehr produktiv sein, wie beispielsweise die Endung *-ed* für die Vergangenheitsform im Englischen (vgl. Bybee, 1995) oder das oben genannte Flexionsmorphem *-st*. Die Produktivität steht im engen Zusammenhang mit der Frequenz, insbesondere mit der Type-Frequenz (vgl. Bybee, 2013). Es liegt eine hohe Type-Frequenz vor, wenn eine bestimmte Konstruktion mit sehr vielen verschiedenen lexikalischen Einheiten gefüllt werden kann, wodurch sie wiederum als produktiv bezeichnet wird (vgl. Kap. 2.2.1). Jede Leerstelle der Konstruktion weist dabei einen unterschiedlichen Grad an Produktivität auf (vgl. Bybee, 2010: 94).¹¹

Trotz der Kreativität existieren Einschränkungen, sodass Leerstellen nicht immer beliebig gefüllt werden können. Bei der Beschreibung der verschiedenen Resultativkonstruktionen im Englischen kommen Goldberg und Jackendoff (2004) zu dem Ergebnis, dass die Resultativkonstruktion aufgrund diverser Einschränkungen nicht vollständig produktiv ist, sondern lediglich partiell (vgl. auch Goldberg, 1995: Kapitel 5). Beispielsweise kann das Verb *to pry*, im Sinne von ‘aufbrechen’, nur mit einem Resultativsatz vorkommen, der die semantische Bedeutung ‘auf/auseinander’ trägt: *He pried it apart/open/loose/free/*flat/*straight* (vgl. Goldberg & Jackendoff, 2004: 559). Jede Leerstelle einer Konstruktion bildet

¹⁰ Für eine Diskussion über die verschiedenen Definitionen der Produktivität siehe Barðdal (2008: 10 ff.).

¹¹ Für weitere Ausführungen siehe Barðdal (2008).

demnach eine Kategorie, die für die jeweilige Konstruktion bestimmte Eigenschaften aufweisen muss. Bybee (2013: 62) führt hierzu auch das Beispiel der Konstruktion *drive _ mad/crazy* an, in dem in die Leerstelle zwingend ein belebtes Nomen eingesetzt werden muss. An dieser Stelle wird klar, dass die Fähigkeit zur Kategorisierung bei der Entstehung und beim Füllen von Leerstellen eine wichtige Rolle spielt. Damit wird der Bezug zur kognitiven Dimension des Sprachgebrauchs deutlich. Für den Spracherwerb bedeutet dies ebenfalls, dass Kinder über den Input lernen, welche lexikalischen Einheiten in welche Leerstelle eingesetzt werden können. Diese Aspekte werden in Kapitel 3.4 thematisiert.

Inwiefern bestimmte lexikalische Einheiten in Konstruktionen auftreten, ist ebenfalls Bestandteil wissenschaftlicher Untersuchungen. Dafür wurden Methoden entwickelt, wie zum Beispiel die der *collostructional analysis*, vorgestellt von Stefanowitsch und Gries (2003). Ziel ist es festzustellen, ob eine lexikalische Einheit häufiger oder weniger als erwartet in einer Konstruktion auftritt. Bei der Analyse der Ditransitiv-Konstruktion konnten Stefanowitsch und Gries (2003) zeigen, dass einige Verben stärker als andere mit der Konstruktion verbunden sind. Dazu zählen *give*, *send*, *tell*, die auch die zentrale Bedeutung der Ditransitiv-Konstruktion ‘X causes Y to receive Z’ widerspiegeln.

Der Ansatz *attraction/reliance* ist eine vergleichbare Methode von Schmid (2000; Schmid & Küchenhoff, 2013), der das Zusammenspiel von Lexem und Konstruktion untersucht.¹² *Attraction* berechnet, inwiefern eine Konstruktion eine lexikalische Einheit anzieht. Dabei wird die Frequenz einer bestimmten lexikalischen Einheit innerhalb eines Musters bzw. einer Konstruktion durch die gesamte Frequenz der Konstruktion im Korpus geteilt. Durch *reliance* kann festgestellt werden, inwiefern das Auftreten einer lexikalischen Einheit von einer bestimmten Konstruktion abhängt. *Reliance* wird durch die Division der Frequenz einer bestimmten lexikalischen Einheit innerhalb eines Musters mit der ihrer Frequenz im gesamten Korpus berechnet. Schmid (2000) untersucht das Auftreten

¹² Die *collostructional analysis* sowie *attraction/reliance* arbeiten mit drei bzw. vier Frequenzgrößen: Die Frequenz eines Lexems L in einer bestimmten Konstruktion C, die Frequenz von L in anderen Konstruktionen, die Frequenz von C mit anderen Lexemen als L. Die Frequenz von anderen Konstruktionen als C mit anderen Lexemen als L wird nur in der *collostructional analysis* benötigt. Für eine Erläuterung über das Vorgehen, die statistische Berechnung sowie einen Vergleich der Methoden siehe Schmid und Küchenhoff (2013) und Stefanowitsch und Gries (2003).

von komplexen Nomen (*shell nouns*) in verschiedenen Mustern, wie z. B. in der N-*that*-Konstruktion. Die am häufigsten eingesetzte lexikalische Einheit in der Konstruktion ist das Nomen *fact*. Die Berechnung der *attraction* hat ergeben, dass die N-*that*-Konstruktion das Nomen *fact* in 18.45% der Fälle anzieht, das Nomen *realisation* nur in 0.68% der Fälle. Geht man nun vom Nomen *fact* aus, zeigt die Messung der *reliance*, dass *fact* zu 38.13% in der N-*that*-Konstruktion vorkommt, d. h. 61.87% in anderen Konstruktionen. Das Nomen *realisation* wiederum zeigt eine viel höhere *reliance* (69.2%) trotz sehr geringer *attraction* (vgl. Schmid, 2000: 55).

Während bei der *collostructional analysis* lediglich zwei *p*-Werte dargestellt werden, die kaum zu vergleichen sind, bieten die Messungen der *attraction* und *reliance* konkrete Vergleichsmöglichkeiten zwischen zwei Lexemen oder Konstruktionen, sowohl vom Lexem als auch von der Konstruktion ausgehend (vgl. Schmid, 2010: 123). Diese Methode ermöglicht also eine zweiseitige Analyse. Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Daten bestehen aus elizitierten Caused-Motion-Konstruktionen und bilden somit keinen Korpus, in dem die Caused-Motion-Konstruktion neben vielen anderen vorkommt. Dennoch lassen sich durch die unterschiedlichen Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und Französischen (vgl. Kap. 5.3 sowie 5.4) Vergleiche zwischen Lexemen, insbesondere den Verben, in den verschiedenen Konstruktionen ziehen. Dafür soll die Methode *attraction/reliance* nach Schmid (2010) verwendet werden.

2.2.3 Formelle Darstellung und Notation

Zur Illustration der formellen Darstellung der Caused-Motion-Konstruktion wird die Formalisierung von Goldberg (1995) gewählt. Da sich die vorliegende Arbeit auf gebrauchsbasierte Ansätze beschränkt und die Formalisierung nicht im Fokus steht, wird an dieser Stelle nicht auf weitere Darstellungsmöglichkeiten, u. a. von formal ausgerichteten Ansätzen¹³, eingegangen. Eine klare Terminologie und Darstellung zur Beschreibung von Konstruktionen ist jedoch in sprachwissenschaftlichen Arbeiten notwendig.

Die Abbildung 3 veranschaulicht das Schema einer abstrakten Caused-Motion-Konstruktion. In der Regel werden Argumentstrukturkonstruktionen in

¹³ Z. B. Berkeley Konstruktionsgrammatik (vgl. Fillmore, 1985; Kay & Fillmore, 1999).

Kästen mit drei Zeilen dargestellt. Wie auch einzelne Lexeme oder Morpheme besitzen diese abstrakten Konstruktionen eine Bedeutungsseite und eine Formseite. In der ersten Zeile wird die Semantik mithilfe semantischer Rollen, auch *argument roles* genannt, beschrieben (Goldberg, 1995: 43). Diese werden in Klammern abgebildet: Bei der Caused-Motion-Konstruktion verursacht X (*cause*) die Bewegung von Y (*theme*) zu Z (*goal*). In der mittleren Zeile steht das Verb (Pred), dessen Rollen als *participant roles* bezeichnet werden und mit den Argumentrollen der Konstruktion fusionieren (vgl. Goldberg, 2006: 157 ff.; Smirnova & Mortelmans, 2010). Die Partizipantenrollen werden nicht in allgemeinen Termini wie *Agens*, *Patiens* beschrieben, sondern gelten als „highly specific and are often unique to a particular verb’s meaning“ (Goldberg, 2006: 39). In der unteren Zeile wird die syntaktische Ebene dargestellt, auf der die syntaktischen Formen abgebildet werden, also Subjekt, Verb, Oblique¹⁴ und Objekt. Die fett gedruckten Rollen markieren die sogenannten profilierten Argumentrollen (*profiled*, vgl. Goldberg, 1995: 48). Damit sind diejenigen Rollen gemeint, die direkt mit einer syntaktischen Funktion wie Subjekt, direktes oder indirektes Objekt assoziiert werden. Da *goal* weder dem Subjekt, dem direkten oder indirekten Objekt entspricht, gilt die Rolle nicht als profiliert. Sowohl profilierte als auch nicht profilierte Rollen müssen realisiert werden (vgl. Goldberg, 1995: 49; Croft, 2012: 366).

Sem	CAUSE-MOVE	< cause	goal	theme >
	Pred	<		>
Syn	V	Subj	Ob _{path/loc}	Obj

Abbildung 3: Darstellung der Caused-Motion-Konstruktion im Englischen (Goldberg, 1995: 52)

Eine einfachere und ebenso übliche Alternative zur Kastendarstellung ist die Darstellung in eckigen Klammern, wie z. B. [SUBJ [V OBJ OBL_{path/loc}]] für die

¹⁴ Goldberg (1985, 2006) selbst gibt keine Definition des Terminus *Oblique* an. Oblique Argumente sind diejenigen, die keinen Kernkasus und keine syntaktische Kernfunktionen ausdrücken. Darunter fällt u. a. der Lokativ (vgl. Hentschel & Vogel, 2009).

Caused-Motion-Konstruktion (vgl. Goldberg, 1995: 152; Barðdal, 2008; Wasserscheidt, 2016a). Der Inhalt der eckigen Klammern kann unterschiedlich sein und z. B. Funktionen oder Wortarten enthalten (vgl. Boas, 2011a). Goldberg (2013b: 29) gibt selbst an, von Formalisierungen abzusehen, weil es ihrer Meinung nach keine endliche Liste an Eigenschaften gebe, die Konstruktionen beschreiben. Dennoch greift sie auf syntaktische Funktionen zurück, mit der Begründung, dass sie verwendet werden, um die Form der Konstruktion mit gängigen Begriffen zu erfassen (vgl. Goldberg, 2006: 221). Somit dienen diese Bezeichnungen allein der Beschreibung. Zudem werden sie nicht als universelle syntaktische Kategorien verstanden, sondern als konstruktionsspezifisch (vgl. Goldberg, 2006: 221 ff.). Diesbezüglich weist Goldbergs Ansatz viele Parallelen zur Radikalen Konstruktionsgrammatik von Croft (2001) auf, die ebenfalls von übergeordneten syntaktischen Kategorien absieht. Im Gegensatz dazu kritisiert Langacker (2005: 106 f.) im Rahmen der *Cognitive Grammar* die Beschreibung von Kategorien und Konstruktionen mithilfe syntaktischer Funktionen innerhalb der *Construction Grammar* und der *Radical Construction Grammar*. Diese seien den Sprechern nicht bewusst. Langackers (2008) Darstellung einer Konstruktion besteht aus Diagrammen.

Bei Bedarf einer Formalisierung wird in der vorliegenden Arbeit auf semantische Rollen zurückgegriffen. Für die Caused-Motion-Konstruktion werden deutsche Termini genannt: *Agens*, *Thema*, *Direktionalangabe*, wobei Letzterer sowohl Lokation auch eine dynamische Direktionsangabe umfasst. Zur Darstellung des Schemas dienen eckige Klammern. Syntaktische Funktionen oder Wortarten sollen, sofern möglich, vermieden und nur zu deskriptiven Zwecken herangezogen werden, zumal diese im Hinblick auf Sprachvergleiche als kritisch zu bewerten sind (vgl. Kap. 2.5.1).

2.3 Das Verb in der Konstruktion

Verben haben in der Konstruktionsgrammatik ebenfalls den Status von Konstruktionen, die wiederum in Argumentstrukturkonstruktionen vorkommen können. Dem Verb wird daher auch in der Konstruktionsgrammatik besondere Aufmerksamkeit gewidmet. So hat sich unter anderem Goldberg (1997, 2013a) mit Verben in Argumentstrukturkonstruktionen befasst. Während Goldberg (1995,

2006) daran festhält, dass abstrakte Argumentstrukturkonstruktionen die Bedeutung vermitteln, rücken andere Autoren dafür die Verben mehr in den Mittelpunkt (vgl. Boas, 2003). Das Zusammenspiel von Verben und Konstruktionen ist aus zwei Gründen für die vorliegende Arbeit relevant. Erstens führt die Frage nach der Rolle von Konstruktionen und Verben bei der Bedeutungsvermittlung auch zur Diskussion der Plausibilität und Existenz abstrakter Argumentstrukturkonstruktionen, was wiederum für den Aufbau des Konstruktions entscheidend ist (vgl. Kap. 5.4.3). Zweitens sollen bestimmte Verben im Spracherwerbsverlauf den Erwerb der Semantik der Argumentstrukturkonstruktion unterstützen (vgl. Goldberg et al., 2004). Das ist für die vorliegende Arbeit im Hinblick auf Kindersprachdaten ebenso zentral (vgl. Kap. 3.3).

2.3.1 Fusion von Konstruktion und Verb

Goldberg (1995) schlägt vor, dass Verben mit unabhängig existierenden abstrakten Argumentstrukturkonstruktionen fusionieren, was anhand einer Caused-Motion-Konstruktion (vgl. Abbildung 4) illustriert werden kann. Wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, enthält diese Konstruktion drei Argumentrollen (Agens, Thema, Direktionalangabe). Das Verb im genannten Beispiel (2), *verschlingen*, hat zwei Partizipantenrollen (Verschlingender, Verschlungenes). Diese Rollen, die ein Verb durch seine lexikalische Valenz fordert, werden als lexikalisch profiliert bezeichnet und müssen auch zwingend innerhalb der Konstruktion ausgedrückt werden (vgl. Goldberg, 1995: 44). Das Verb *verschlingen* hätte demnach zwei profilierte Partizipantenrollen (vgl. Bsp. 3). Diese werden wie die Argumentrollen fett gekennzeichnet und in spitzen Klammern dargestellt.

(2) *Das Meer verschlang das Boot in seine Tiefen.*

(3) verschlingen <**Verschlingender, Verschlungenes**>

Durch das Prinzip der Fusion fusionieren die Partizipantenrollen des Verbs mit den Argumentrollen der Konstruktion.¹⁵ Es gilt zu betonen, dass das Verb nicht nur in

¹⁵ Goldberg (2006: 39) nennt das Prinzip der semantischen Kohärenz (*Semantic Coherence Principle*) sowie das Korrespondenzprinzip (*Correspondance Principle*), in denen Einschränkungen für die Fusion der Partizipantenrollen und Argumentrollen aufgestellt werden.

eine Konstruktion eingefügt wird, sondern dass ein Abgleich zwischen den Rollen des Verbs und denen der Konstruktion stattfinden muss (vgl. Welke, 2009: 88).¹⁶ Die Art der Fusion wird in der Kastendarstellung durch Linien zwischen den Argumentrollen und Partizipantenrollen gekennzeichnet (vgl. Goldberg, 2006: 21). Durchgehende Linien bedeuten dabei, dass die Argumentrollen der Konstruktion mit den Partizipantenrollen des Verbs fusionieren müssen. Gestrichelte Linien bedeuten, dass die Rolle durch die Konstruktion selbst hinzugefügt wird, ohne dass es eine korrespondierende Partizipantenrolle gibt. Im Beispiel der Caused-Motion-Konstruktion mit dem Verb *verschlingen* fusionieren die Partizipantenrollen *Verschlingender* und *Verschlungenes* jeweils mit den Argumentrollen *Agens* und *Thema*. Die Rolle *Direktionalangabe* wird von der Konstruktion beigesteuert, was oft als *coercion* bezeichnet wird (vgl. Goldberg, 1995: 159; Michaelis, 2004). Es gibt jedoch Verben, bei denen die Konstruktion keine Rollen beisteuern muss: In der Tat existiert für jede abstrakte Argumentstrukturkonstruktion ein prototypisches Verb, das die inhärente Bedeutung der Konstruktion widerspiegelt (*go* in der Intransitiv-Motion-Konstruktion, *put* in der Caused-Motion-Konstruktion, *give* in der Ditransitiv-Konstruktion und *make* in der Resultativkonstruktion) (vgl. Goldberg, 2006: 42).

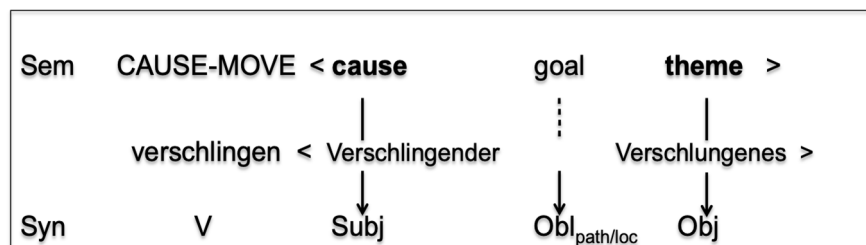


Abbildung 4: Darstellung des Verbs *verschlingen* in der Caused-Motion-Konstruktion in Anlehnung an Goldberg (1995)

Das Beispiel sowie auch weitere Beispiele von Goldberg (1995: 3) zeigen, dass Verben auch in Strukturen vorkommen, die nicht ihrer typischen Valenz entsprechen. Somit steuert nicht das Verb die Bedeutung bei, sondern vielmehr die gesamte Konstruktion. Dies wird durch die Beispiele (4) illustriert, in denen

¹⁶ Goldberg (1995, 1997) beschreibt den Zusammenhang von Verbbedeutungen und Konstruktionsbedeutungen anhand der Prinzipien *elaboration*, *means*, *preconditions*, *co-occurring activity*.

Leerstellen von der Konstruktion beigesteuert werden. Das Verb *sneeze* wird in der Regel intransitiv verwendet und verlangt nur ein Agens. Das Verb *kiss* gehört zu den zweiwertigen Verben, wird jedoch hier in eine Resultativkonstruktion eingebettet. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Goldberg (1995, 2006) zwar mehr auf die durch die Konstruktion vermittelte Bedeutung fokussiert, jedoch die Berücksichtigung der „specifics contributed by the verb“ zur vollständigen Interpretation einer Äußerung anerkennt (Goldberg, 2006: 106).

- (4) *Pat sneezed the napkin off the table.*
She kissed him unconscious.

Dass die Argumentstrukturkonstruktion die Bedeutung beisteuert, illustriert Goldberg (2006: 7) auch anhand des Verbs *slice* (vgl. Bsp. 5). In jedem Fall bedeutet *slice* ‘mit einem scharfen Instrument schneiden’, die Bedeutung der Äußerung wird jedoch in Abhängigkeit der Argumentstrukturkonstruktion leicht verändert.

- | | |
|--|---------------------------------|
| (5) <i>He sliced the bread.</i> | (Transitivkonstruktion) |
| <i>Pat sliced the carrots into the salad.</i> | (Caused-Motion
Konstruktion) |
| <i>Pat sliced Chris a piece of pie.</i> | (Ditransitiv
Konstruktion) |
| <i>Emeril sliced and diced his way into stardom.</i> | (way-Konstruktion) |
| <i>Pat sliced the box open.</i> | (Resultativ
Konstruktion) |

Goldberg (1995: 34 ff.) geht davon aus, dass eine Argumentstrukturkonstruktion neben ihrer zentralen Bedeutung weitere, leicht abweichende Bedeutungen haben kann, die wiederum nicht auf das Verb zurückgeführt werden können. Dies zeigt sie an den diversen Bedeutungen der Ditransitiv-Konstruktion (vgl. Tabelle 2). Sie argumentiert, dass es einfacher sei, verschiedene Konstruktionsbedeutungen zu postulieren. Verben können flexibel in Konstruktionen eingesetzt werden, je nachdem, welche Bedeutung vermittelt werden soll.

Auch Ambridge et al. (2014a) konnten in einer Reihe von Untersuchungen nachweisen, dass die Bedeutung auf Konstruktionsebene vermittelt wird und nicht von einem Verb abhängt. In ihrer Studie wurden Erwachsenen und Kindern intransitive Verben in transitiven Sätzen vorgesprochen (z. B. **Wendy is falling Bob*). Bei der anschließenden Auswahl der am besten zur Aussage passenden Videoanimationen wählten die Probanden diejenige Sequenz aus, die die Konstruktionsbedeutung widerspiegelt (in dem Fall, dass das Agens, Wendy, veranlasst, dass Bob runterfällt). Die Autoren sehen dies als Evidenz dafür, dass die Konstruktionsbedeutung die Bedeutung des Verbs überschreiben kann (vgl. auch Gertner et al., 2006).

Tabelle 2: Polysemie der Ditransitiv-Konstruktion (in Anlehnung an Ziem & Lasch, 2013: 99)

Bedeutung	Beispiele
X verursacht, dass Y Z erhält	<i>Julia gibt Marie ein Stück Kuchen.</i>
X verursacht, dass Y Z erhält - Gelingensbedingung	<i>Julia verspricht Marie einen Ausflug.</i>
X ermöglicht Y, Z zu erhalten	<i>Julia erlaubt Marie die Party.</i>
X verursacht, dass Y Z nicht erhält	<i>Paul verwehrt Marie das Erbe.</i>
X beabsichtigt zu verursachen, dass Y Z erhält	<i>Paul backt Marie einen Kuchen.</i>

Darüber hinaus konnten Kaschak und Glenberg (2000) in einer weiteren Studie zeigen, dass ein innovatives Verb (z. B. *to crutch*) in Abhängigkeit von der Konstruktion, hier Doppel-Objekt-Konstruktion oder Transitivkonstruktion, anders interpretiert wurde. Auf ein weiteres Ergebnis soll jedoch hingewiesen werden: Probanden wählten signifikant häufiger die Doppelobjektkonstruktion, wenn diese mit realen Verben wie *give, send, bring* und nicht mit innovativen Verben vorkam. Wie die Autoren zu Recht annehmen, handelt es sich dabei um hochfrequente Verben, die ebenfalls eine inhärente Transferbedeutung besitzen und somit die Bedeutung der Konstruktion teilen (vgl. Kaschak & Glenberg, 2000: 515).

Demnach kann geschlussfolgert werden, dass bestimmte Verben die Konstruktionsbedeutung unterstützen.

2.3.2 Grenzen und alternative Ansätze

Trotz der soeben angeführten Argumente zeigt Goldbergs Ansatz (1995, 2006) Grenzen, die vermuten lassen, dass dem Verb doch eine bedeutendere Rolle zugeteilt werden muss, als von ihr angenommen. In seiner Analyse von Resultativkonstruktionen kritisiert Boas (2003, 2008), dass Goldbergs Ansatz keine ausreichende Erklärung dafür liefert, welches Verb in einer Konstruktion vorkommen kann oder nicht. Dafür seien die Lexikoneinträge (vgl. *verschlingen*, Bsp. 2) zu ungenau. Dies untermauert Boas (2003: 106) zum einen anhand von Kommunikationsverben und stellt dar, dass diese nicht alle in Resultativkonstruktionen vorkommen können, obwohl sie bedeutungsverwandt und ihre Lexikoneinträge vergleichbar sind (vgl. Bsp. 6). Zum anderen zeigt Boas (2003: 114), dass Verben der Nahrungsaufnahme trotz ihrer Bedeutungsverwandtschaft und ihrer vergleichbaren Lexikoneinträge nicht mit der gleichen postverbalen Konstituente auftreten können (vgl. Bsp. 7). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Faulhaber (2011), die innerhalb einer Gruppe semantisch ähnlicher Verben Unterschiede hinsichtlich der syntaktischen Realisierungen feststellt. Die von Goldberg (1995) vorgeschlagenen Prinzipien der Fusionierung und das Restringieren der Konstruktionen seien hier nicht ausreichend, um die Bildung von Sätzen wie in Beispiel (7) auszuschließen (vgl. Boas, 2011b: 39; Faulhaber, 2011).

- | | |
|----------------------------|---|
| (6) Talk <talker> | <i>Miriam talked herself blue in the face.</i> |
| Speak <speaker> | * <i>Miriam spoke herself blue in the face.</i> |
| | (Boas, 2003: 106) |
| (7) Pat aß. | * <i>Pat verschlang.</i> |
| Pat aß sein Essen. | <i>Pat verschlang sein Essen.</i> |
| Pat aß sein Essen auf. | * <i>Pat verschlang sein Essen auf.</i> |
| Pat aß seinen Teller leer. | * <i>Pat verschlang seinen Teller leer.</i> |
| | (Boas, 2011b: 45) |

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass mehr spezifische Informationen im lexikalischen Eintrag des Verbes notwendig sind, was u. a. Boas (2003, 2011b) und Iwata (2008) im Rahmen lexiko-konstruktivistischer Ansätze festhalten.¹⁷ Boas (2003) räumt Verben eine zentrale Rolle ein und schlägt vor, dass verbspezifisches Wissen, inklusive spezifischer semantischer, pragmatischer, aber auch syntaktischer Informationen, in Form von Minikonstruktionen repräsentiert wird. Somit trägt jede Minikonstruktion Informationen darüber, welche syntaktischen Realisierungen möglich und welche Einschränkungen zu berücksichtigen sind. Die Entstehung nicht konventioneller Sätze, wie in Beispiel (8), erklärt Boas (2003: 260; 2011b: 53f.; 2011a) mit Analogie: Für das Verb *blow* bestehe eine Minikonstruktion mit dem Rahmen [NP V NP PP]. Aufgrund der kontextuellen Überlappung zwischen *blow* und *sneeze* könne daher das Verb *sneeze* die Minikonstruktion übernehmen und somit auch die semantischen, pragmatischen und syntaktischen Restriktionen. Hilfreich seien hierbei vor allem die generischen und hochfrequenten Verben wie *make* oder *put*, da sie die prototypische Bedeutung der Resultativ- bzw. der Caused-Motion-Konstruktion widerspiegeln. Somit bilden diese Verben eine prototypische lexikalisierte Instanz der Konstruktion, auf deren Basis Analogien vorgenommen werden können (vgl. Boas, 2011a: 1285).

(8) *Pat blew the napkin off the table.*

Pat sneezed the napkin off the table. (Boas, 2011b: 54)

Auch wenn eine Fusion zwischen abstrakten Argumentstrukturkonstruktionen und Verben sich durch Minikonstruktionen zu erübrigen scheint, legt Boas (2011b: 55) Wert darauf, seinen Ansatz mit dem von Goldberg zu verbinden. Er spricht hier von einer Arbeitsteilung zwischen den abstrakt schematischen Konstruktionen und verb-spezifischen Informationen (vgl. Boas, 2011b: 60), was weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen bedarf. Es stehe dennoch fest, dass Minikonstruktionen vor allem für die Produktion von Sätzen notwendig seien, zum Verständnis würden aber abstrakte Konstruktionen ausreichen (vgl. Boas 2005, 2008).

¹⁷ Boas (2003) stützt sich auf die *Frame*-Semantik, ein theoretischer Ansatz, der Wortbedeutungen in Bezug auf das Weltwissen analysiert. Es wird davon ausgegangen, dass jeder sprachliche Ausdruck mindestens einen Wissensrahmen (*Frame*) evoziert (vgl. Fillmore, 1982).

Herbst (2011, 2014) schafft ebenfalls eine Verbindung zwischen Goldbergs Argumentstrukturen und der Bedeutung verb-spezifischen Wissens. Er möchte sicherstellen, dass kreative Aspekte aus Goldbergs Ansatz berücksichtigt, aber auch Restriktionen bezüglich der Produktivität mit einbezogen werden. Er spricht von *item-specific valency constructions*, die Informationen über die Valenz¹⁸ und über die Bedeutung des Valenzträgers, d. h. des Verbs, enthalten. *Item-specific valency constructions* sind weniger abstrakt als Argumentstrukturkonstruktionen und bilden die Grundlage für Generalisierungen (vgl. Herbst, 2011: 362). Auch Herbst (2011, 2014) geht wie Boas (2003) davon aus, dass ein neuer Verbgebrauch über Analogiebildung erklärt werden kann. Um die idiosynkratischen Eigenschaften der Verben zu berücksichtigen, postuliert Herbst (2011: 356) das *Valency Realisation Principle*, welches sicherstellt, dass innerhalb von Argumentstrukturen lediglich diejenigen Partizipantenrollen realisiert werden, für die das Verb einen Valenzslot vorsieht.

Croft (2003a)¹⁹ entwickelt bei der Analyse der verschiedenen von Goldberg (1995) als polysem bewerteteten Ditransitiv-Konstruktionen einen Ansatz, der dem von Boas (2011) nahekommt: Jede einzelne Untergruppe der Ditransitiv-Konstruktion tritt jeweils mit bestimmten Verben auf, die nur in einer einzigen Art von Ditransitiv-Konstruktion vorkommen. Croft (2012: 377 ff.) spricht von einer „Family of Ditransitive constructions“, in der die verschiedenen Bedeutungen der Ditransitiv-Konstruktionen durch das Verb vermittelt werden. Die Verbgruppen, die in den jeweiligen Typen der Ditransitiv-Konstruktion vorkommen, werden *verb-class-specific constructions* genannt. Bei expliziter Spezifikation des Verbs ist von *verb-specific constructions* die Rede (vgl. Croft, 2003a: 58).

Die hier vorgestellten Ansätze verdeutlichen die Relevanz und auch Notwendigkeit von Spezifikationen hinsichtlich des Verbs (vgl. auch Welke, 2009). Obwohl in der vorliegenden Arbeit von einer Argumentstrukturkonstruktion ausgegangen wird, sind diese Anmerkungen zu bedenken und Informationen über spezifische Verben zu berücksichtigen. Im Rahmen eines gebrauchsbasierten Ansatzes, der grundlegend für die vorliegende Arbeit ist, sind diese soeben

¹⁸ Zur Beschreibung der Valenz von Verben nennt Herbst (2014: 258) die Anzahl der Slots, die Art der Ergänzungen, die Partizipantenrollen in den Slots (z. B. CAUSER, AFFECTED, RECIPIENT, Hervorhebungen im Original) und Optionalität.

¹⁹ Vgl. auch den Ansatz von Iwata (2008), inspiriert von Croft, über *Locative Alternation*.

vorgestellten Ansätze insofern nicht zufriedenstellend, da sie die Aspekte *Gebrauch* und *Frequenz* nicht in den Prozess mit einbeziehen. Perek (2015: 45) postuliert in diesem Zusammenhang die *usage-based valency hypothesis*, nach der die Gebrauchsfrequenzen der Verben in bestimmten Valenzmustern (*valency pattern*) bzw. Konstruktionen dazu führen, dass diese mehr oder weniger kognitiv zugänglich sind. Als kognitiv zugänglich gelten Konstruktionen, die beispielsweise schnell abgerufen und in der Verwendung bevorzugt werden. Verben mit unterschiedlichen Valenzmustern haben demnach in Abhängigkeit von ihrer Auftretensfrequenz einen unterschiedlichen kognitiven Status. Zur Überprüfung des kognitiven Status führt Perek (2015) ein Experiment durch, in dem die kognitive Zugänglichkeit von drei Verben (*sell*, *pay*, *buy*) mit jeweils zwei Valenzmustern durch Lesegeschwindigkeit gemessen wird. Wird ein Verb mit einem bestimmten Valenzmuster schneller verarbeitet als mit einem anderen, bedeutet dies, dass das Verb im ersten Valenzmuster zugänglicher ist. Die Auftretensfrequenz wird in einem zweiten Schritt mithilfe der *collostructional analysis* in Korpusdaten gemessen. Für zwei der Verben bewährte sich die Hypothese: *sell* und *pay* wurden schneller in denjenigen Konstruktionen verarbeitet, in denen sie auch im Korpus am häufigsten vorkamen. Bei dem dritten Verb, *buy*, zeigte sich ein Unterschied in der Verwendungsfrequenz im Korpus, der sich jedoch nicht in der Verarbeitungsgeschwindigkeit widerspiegelte. Perek (2015) führt dieses Ergebnis auf die geringeren Unterschiede hinsichtlich der Frequenz im Vergleich zu den hohen Unterschieden bei *sell* und *pay* zurück. Um den Gebrauch und die Frequenz in die Erklärung des Zusammenwirkens von Konstruktion und Verb miteinzubeziehen, folgt die vorliegende Arbeit Perek (2015: 10):

Following a proposal by Langacker (2009), I argued for a usage-based approach to verb valency, whereby the valency information stored with a verb is dependent upon prior usage of that verb. In a nutshell, if a verb frequently occurs in a construction, it will acquire a new lexical entry congruent with that construction, with the corresponding number of participant roles. Under this account, more than one construal of the semantic frame may be conventionally associated with the verb, and the range of lexical entries is not arbitrary but motivated by usage.

Dieser Ansatz ist insofern relevant, da er die Auftretensfrequenz und den Gebrauch von Verben in bestimmten Konstruktionen berücksichtigt. Wird ein Verb häufig in einer bestimmten Konstruktion verwendet, so wird die Verwendung der Konstruktion mit dem Verb konventionalisiert und ist für den einzelnen Sprecher

einfacher zu verarbeiten, bzw. besser *entrencht* (vgl. hierzu Kap. 2.4.2). Ohne festzulegen, ob das Verb oder die Konstruktion die Argumente beisteuert, gilt es eher, beide zu vereinen: eine Konstruktion bzw. deren Instanzen treten mit bestimmten Verben auf und Verben treten nicht ohne Konstruktion auf. Dies bedeutet auch, dass spezifische, konkrete lexikalische Einheiten der Konstruktion, insbesondere die Verben, mit untersucht werden müssen, selbst wenn eine abstrakte Argumentstruktur als Ausgangslage dient. Das hochfrequente Auftreten eines Verbs bzw. ein stark *entrenchtes* Verb in einer bestimmten Konstruktion kann einen Hinweis auf ein teilspezifisches Schema geben.

2.4 Konzeptualisierung von Konstruktionen

Nachdem in den vorherigen Kapiteln vorwiegend theoretische Grundlagen zu Sprachstrukturen thematisiert wurden, soll dieser Abschnitt kognitive Aspekte beleuchten. Dabei wird der Bezug zu gebrauchsbasierten Ansätzen hergestellt, die davon ausgehen, dass Konstruktionen aus dem Sprachgebrauch heraus entstehen, durch den Gebrauch gespeichert und mental repräsentiert sind (vgl. Bybee, 2013; Diessel & Hilpert, 2016). Zentral im gebrauchsbasierten Ansatz ist, dass spezifische Konstruktionen neben abstrakten Konstruktionen, die wiederum durch Abstraktion spezifischer Konstruktionen (*usage-events*) entstehen, erfasst werden (vgl. Goldberg, 2006: 45). Wie bereits beschrieben, steht innerhalb dieses Ansatzes der Aspekt des Sprachgebrauchs im Mittelpunkt, weswegen Grammatik als „the cognitive organization of one’s experience with language“ betrachtet wird (Bybee, 2006: 711). Da in der vorliegenden Arbeit durch die Verbalisierung von Caused-Motion-Konstruktionen Rückschlüsse auf die mentale Repräsentation von Konstruktionen bei Bilingualen gezogen werden sollen, wird in den folgenden Kapiteln auf theoretische Ansätze zum Aufbau des Konstruktikons eingegangen. Anschließend werden die Mechanismen zur Herausbildung und Speicherung von Konstruktionen dargestellt.

2.4.1 Konstruktionen im Konstruktikon

Konstruktionen, die die Gesamtheit des sprachlichen Wissens darstellen, werden in Form eines Netzwerkes in einem sog. Konstruktikon abgebildet. Der Begriff *Konstruktikon* setzt sich zusammen aus den Begriffen *Konstruktion* und *Lexikon*.

Im Konstruktikon sind alle sprachlichen Einheiten, die sich im Lexikon-Grammatik-Kontinuum befinden, gespeichert und miteinander verbunden. Um dem Anspruch gerecht zu werden, das gesamte sprachliche Wissen festzuhalten und strukturiert abzubilden, muss das Konstruktikon drei Aufgaben erfüllen, die Ziem (2014: 24) folgendermaßen zusammenfasst: Erstens muss das Inventar an Konstruktionen definiert und damit einhergehend zwischen Konstruktionen und Instanzen unterschieden werden. Zweitens müssen die Verbindungen von Konstruktionen untereinander beschrieben werden. Drittens müssen Informationen über mögliche Restriktionen bereitgestellt werden, sodass nur in einer Sprache akzeptierte Äußerungen entstehen. Weiterhin schlägt Boas (2014: 56) vor, den Konstruktionseinträgen Informationen zur Frequenz und zu Kollokationen beizufügen.

Zur Beschreibung der Organisation des Konstruktikons und zu den Beziehungen zwischen den Konstruktionen werden oft taxonomische Hierarchien nach Croft (2001, 2004) und die Vererbungsbeziehungen von Goldberg (1995) genannt (vgl. auch Hilpert, 2014: 60 f.).²⁰Wie bereits dargestellt, variieren die Konstruktionen hinsichtlich ihrer Schematizität und reichen von abstrakten bis hin zu spezifischen Konstruktionen. Dabei bezieht sich die Beschreibung auf die Formseite der Konstruktion. Nach Croft (2001) bestehen zwischen Konstruktionen daher taxonomische Beziehungen (*taxonomic links*): schematische Konstruktionen vererben ihre semantischen und formalen Informationen an die untergegliederte Konstruktion. In der taxonomischen Hierarchie bildet jede Konstruktion einen Knoten (vgl. Croft, 2001; Croft & Cruse, 2004). Im Beispiel *jemandem einen Korb geben* in der Abbildung 5 entspricht jede Ebene einem Knoten, da jede Konstruktion eigenständig auf verschiedenen Abstraktionsebenen existieren kann. Dabei ist der Knoten *X Y geben* schematischer als das Idiom, stellt jedoch noch eine verbspezifische Konstruktion dar.

²⁰ Für Informationen über das hier nicht angeführte *FrameNet*-Konstruktikon siehe Fillmore et al. (2012).

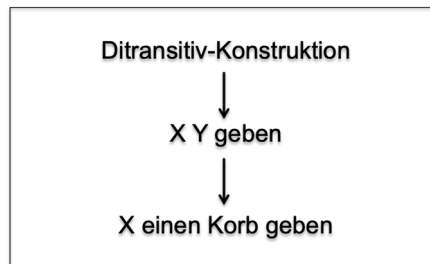


Abbildung 5: Taxonomische Relationen in Anlehnung an Croft & Cruse (2004: 263)

Goldberg (1995) beschreibt vier Vererbungsbeziehungen (*inheritance links*) zwischen den Argumentstrukturkonstruktionen, die die Organisation des Sprachwissens erfassen sollen. Im Gegensatz zu den taxonomischen Beziehungen steht hier die Bedeutungsseite der Konstruktion im Mittelpunkt. Verbindungen zwischen Konstruktionen sind Goldberg (1995: 69) zufolge motiviert (*motivated*). Wenn eine Konstruktion A eine Konstruktion B dominiert, vererbt A Eigenschaften an B. A motiviert demnach B (vgl. Goldberg, 1995: 72). Im Folgenden werden die vier Vererbungsbeziehungen erläutert.

Instanz-Relationen (*instance links*) zwischen Konstruktionen bestehen dann, wenn eine spezifische Konstruktion eine Instanz einer abstrakteren Konstruktion darstellt. Wie in Abbildung 5 gezeigt, stellt *jemandem einen Korb geben* eine spezifische Instanz einer abstrakten Ditransitiv-Konstruktion dar.

Darüber hinaus können Konstruktionen über eine metaphorische Relation (*metaphorical link*) miteinander verbunden sein. Dies bedeutet, dass eine Konstruktion A eine erweiterte, metaphorische Bedeutung einer Konstruktion B ist. Goldberg (1995: 81 f.) beschreibt eine metaphorische Verbindung zwischen einer Caused-Motion-Konstruktion und einer Resultativkonstruktion, die hier anhand deutscher Beispiele (9) und (10) illustriert wird. Die ausgedrückte Zustandsveränderung, *in Stückchen*, wird als metaphorische Erweiterung der Ortsveränderung, *in die Schüssel*, betrachtet (CHANGE IS MOTION, Hilpert, 2014: 61, Hervorhebungen im Original). In diesem Sinne vererbt die dominante Caused-Motion-Konstruktion der Resultativkonstruktion ihre Bedeutung. Da die Caused-Motion-Konstruktion Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist und der Aufbau des Konstruktions beschrieben werden soll, müssen, sofern sie in den Daten beobachtet werden, auch metaphorische Erweiterungen der Resultativkonstruktion berücksichtigt werden.

(9) *Tina schneidet die Karotten in die Schüssel.*

(10) *Tina schneidet die Karotten in Stückchen.*

Zwischen Konstruktionen, die eine sehr ähnliche Bedeutung teilen, lassen sich Polysemie-Relationen (*polysemy links*) erkennen. Beispielsweise beschreibt Goldberg (1995: 34 ff.) die Ditransitiv-Konstruktion als polysem, wie in Tabelle 2 abgebildet.²¹

Teil-Ganzes-Relationen (*subpart links*) zwischen Konstruktionen bestehen dann, wenn eine Konstruktion einen Teil einer anderen Konstruktion darstellt, aber unabhängig von ihr existiert. Die Konstruktionen überlappen sich hinsichtlich Form und Bedeutung. Teil-Ganzes-Relationen sind beispielsweise zwischen der Caused-Motion-Konstruktion und der Intransitiv-Motion-Konstruktion festzustellen. Dabei stellt Beispiel (12) ein Teil der ganzen Konstruktion in Beispiel (11) dar. Die Caused-Motion-Konstruktion dominiert die Transitiv-Konstruktion und vererbt ihr daher Informationen (vgl. Goldberg, 1995: 73). Teil-Ganzes-Relationen stellen als einzige Relationen Verbindungen zwischen Konstruktionen des gleichen Abstraktionsgrades dar.

(11) *Lisa fährt ihre Tochter in den Kindergarten.*

(12) *Lisa fährt in den Kindergarten.*

Ein weiterer, bisher wenig verbreiteter Ansatz, mit dem Beziehungen zwischen Konstruktionen beschrieben werden, geht von sogenannten *allostructions* aus (vgl. Cappelle, 2006; siehe auch Perek, 2015). Wie auch bei Allomorphen auf morphologischer Ebene handelt es sich bei *allostructions* auf der Ebene der Argumentstrukturkonstruktionen um Generalisierungen der Bedeutung mehrerer Konstruktionen, die jeweils eine unterspezifizierte Form haben. Somit haben Konstruktionen mit gleicher Bedeutung und unterschiedlicher Form nicht den Status zweier voneinander abgeleiteter Konstruktionen, sondern sind über die Generalisierung vernetzt (vgl. Cappelle, 2006: 18). Cappelle (2006) illustriert dies anhand einer übergeordneten Verb-Partikel-Konstruktion mit unspezifizierter

²¹ Wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben, lehnen Autoren wie Boas (2008) Polysemie von Argumentstrukturkonstruktionen ab und fokussieren mehr auf die einzelnen Verbbedeutungen.

Wortreihenfolge, die mit zwei weiteren Konstruktionen verbunden ist, deren Wortreihenfolge spezifiziert ist (z. B. *she turned off the TV* vs. *she turned the TV off*, Cappelle, 2006: 4). Bei Letzteren handelt es sich um *allostructions*. Die übergeordnete Konstruktion besteht daher vordergründig aus einer semantischen Verbindung der beiden *allostructions*. Als Evidenz für *allostructions* nennt Perek (2015: 163-167) unter anderem die Studien von Goldwater et al. (2011) und Vasilyeva und Waterfall (2012), bei denen ein Priming-Effekt zwischen semantisch ähnlichen, syntaktisch jedoch unterschiedlichen Konstruktionen gezeigt werden konnte. Demnach bestehe auf semantischer Ebene eine Verbindung zwischen den syntaktisch unterschiedlichen Konstruktionen (vgl. Perek, 2015: 167). Dieses Prinzip versteht Cappelle (2006: 25) als bereichernde Erweiterung der *inheritance links* von Goldberg (1995). Auch für die vorliegende Arbeit ist dieser Ansatz zu berücksichtigen, da er eine Möglichkeit bietet, die verschiedenen Caused-Motion-Konstruktionen jeweils im Deutschen und im Französischen zu verbinden, die in Kapitel 5.3 und 5.4 vorgestellt werden. In Kapitel 5.6.2 wird das Prinzip der *allostructions* aufgegriffen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass konstruktionale Netzwerke unterschiedlich dargestellt werden können. Während die taxonomischen Hierarchien lediglich die Formseite zwischen Konstruktionen verschiedenen Abstraktionsgrades betrachten, beziehen die Vererbungsbeziehungen nach Goldberg (1995) die Bedeutung von Konstruktionen auch desselben Abstraktionsgrades mit ein (vgl. Ziem & Lasch, 2013: 97; Diessel, 2015). Im Hinblick auf die oben genannten, durch Ziem (2014) und Boas (2014) gestellten Anforderungen an ein Konstruktikon, lässt sich feststellen, dass die Modelle den Schwerpunkt deutlich auf den zweiten Aspekt, nämlich die Vererbungsbeziehungen, legen. Restriktionen werden angerissen, da laut Goldberg (1995: 73) Informationen nur dann vererbt werden, wenn die Informationen zwischen den Konstruktionen nicht in Konflikt miteinander stehen (*normal mode* oder *default inheritance*, vgl. auch Croft & Cruse, 2004: 262 ff.). Informationen zu Frequenz und Kollokationen fehlen. Darüber hinaus basieren die hier genannten Modelle auf dem Englischen, so könnte angenommen werden, dass sie lediglich englische Konstruktionen bzw. das Inventar an englischen Konstruktionen beschreiben. Boas (2014: 54) sieht jedoch keine Schwierigkeiten darin, auch für das Deutsche ein Konstruktikon zu entwerfen. Weiterhin werden in den

Ausführungen zu den Modellen keine Angaben zu den Sprechern gemacht. Es ist davon auszugehen, dass es sich um monolinguale erwachsene Sprecher handelt, auf der anderen Seite spricht jedoch nichts für eine Begrenzung auf Monolinguale. Kapitel 2.5, das sich gezielt mit Konstruktionsgrammatik im mehrsprachigen Rahmen befasst, widmet sich dieser Thematik. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch Kinder über ein Konstruktikon verfügen, welches sich im Laufe der sprachlichen und kognitiven Entwicklung durch den produktiven und rezeptiven Sprachgebrauch ausbaut. Eine Anwendung der Modelle auf Kinder ist daher ebenso nicht auszuschließen. Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass das Konstruktikon nicht als statisches Inventar an Konstruktionen gesehen werden darf, sondern vielmehr als ein dynamisches, ständig variierendes System, was vor allem im Hinblick auf das sich entwickelnde Konstruktikon im Kindesalter relevant ist, wie auch Langacker (1987: 381) festhält:

Our characterization of schematic networks has emphasized their ‚static‘ properties, but it is important to regard them as dynamic, continually evolving structures. A schematic network is shaped, maintained and modified by the pressures of language use.

2.4.2 Mechanismen zur Entstehung und Speicherung von Konstruktionen

Der folgende Abschnitt thematisiert die Prozesse, die an der Herausbildung von Konstruktionen und der Organisation des Konstruktikons beteiligt sind, was in der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf den Spracherwerb relevant ist. Dazu zählt auch die Entstehung von abstrakten Konstruktionen, die neben teilspezifischen und lexikalischen Konstruktionen im Konstruktikon existieren. In der Kognitiven Linguistik werden dafür *usage-based* d. h. gebrauchsbasierte Modelle (u. a. Langacker, 2000; Bybee, 2013) herangezogen, da davon ausgegangen wird, dass das Konstruktikon auf der Basis des rezeptiven und produktiven Gebrauchs von Sprache entsteht. Von großer Bedeutung ist hier der Input im Kindesalter und vor allem der Vorgang des *entrenchment*, nämlich der Prozess der Verfestigung oder der Zustand der Verfestigung von Konstruktionen (vgl. Schmid, 2017). Dabei spielt die Auftretensfrequenz eine zentrale Rolle, sowie die Prozesse der Automatisierung, des *Chunkings*, der Analogiebildung, Kategorisierung und Schemabildung. Es ist wichtig hervorzuheben, dass diese Fähigkeiten nicht als sprachspezifische, sondern als allgemein kognitive Prozesse zu charakterisieren sind.

ENTRENCHMENT UND FREQUENZ

Der Begriff *entrenchment* wurde zunächst von Langacker (1987) geprägt, bevor in den letzten Jahren das Interesse für den Bereich wuchs, sodass die Thematik zentraler Forschungsgegenstand in gebrauchsbasierten Ansätzen und der Kognitiven Linguistik wurde (vgl. Schmid, 2007; Blumenthal-Dramé, 2017). Langacker (1987: 59) geht davon aus, dass der Gebrauch von linguistischen Strukturen den Grad an *entrenchment* beeinflusst. Ein hoher Gebrauch führt demnach zu einem stärkeren *entrenchment*, d. h., dass die Repräsentation einer Struktur durch die hohe Gebrauchsfrequenz gestärkt wird:

Linguistic structures are more realistically conceived as falling along a continuous scale of entrenchment in cognitive organization. Every use of a [linguistic] structure has a positive impact on its degree of entrenchment, whereas extended periods of disuse have a negative impact. With repeated use, a novel structure becomes progressively entrenched, to the point of becoming a unit; moreover, units are variably entrenched depending on the frequency of their occurrence. (Langacker, 1987: 59)

Dabei wird zwischen zwei Frequenzarten unterschieden, Token- und Type-Frequenz, die jeweils zur Verstärkung unterschiedlicher Konstruktionen führen. Treten sehr viele Instanzen einer abstrakten Konstruktion auf, so hat diese Konstruktion viele Types, es besteht daher eine hohe Type-Frequenz. Zur Illustration der Type-Frequenz kann das Beispiel einer Caused-Motion-Konstruktion genannt werden (vgl. Abbildung 6). Die konkreten Äußerungen bilden Instanzen, auf deren Basis ein abstraktes Schema generalisiert wird. Auf eine hohe Type-Frequenz folgt demzufolge eine Stärkung der Repräsentation des Schemas (hier durch die schwarze Markierung gekennzeichnet). An dieser Stelle wird auch der Zusammenhang von Produktivität und Type-Frequenz deutlich, denn eine Konstruktion mit vielen Types ist demnach auch produktiv, weil viele Instanzen gebildet werden können.

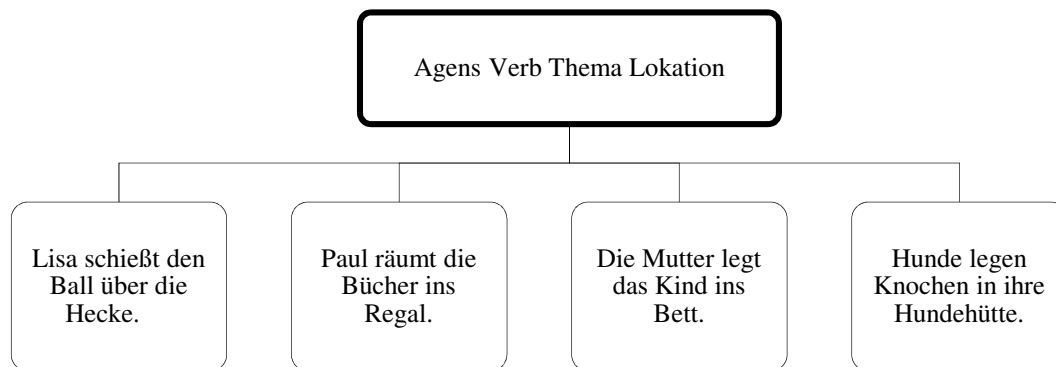


Abbildung 6: *Entrenchment* durch Type-Frequenz in Anlehnung an Ziem & Lasch (2013: 104)

Allerdings muss hinzugefügt werden, dass es nicht nur zwei Ebenen zwischen abstrakter Konstruktion und Instanz gibt, sondern mehrere. Da an der Existenz von Schemata im Sprachgebrauch gezweifelt wird (vgl. Kap. 2.4.3), ist anzunehmen, dass es auch weniger abstrakte Ebenen gibt, die durch Instanzen gestärkt werden. Abbildung 7 stellt eine Verstärkung verb-spezifischer Konstruktionen dar.

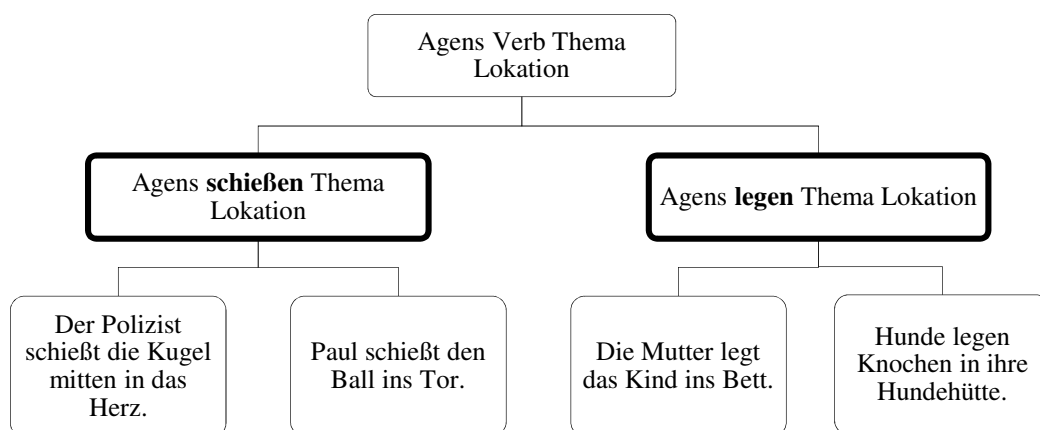


Abbildung 7: *Entrenchment* einer Konstruktion auf einer weniger abstrakten Ebene

Eine hohe Token-Frequenz ist dann zu beobachten, wenn eine bestimmte Instanz sehr häufig vorkommt (vgl. Abbildung 8). Dies ist der Fall bei lexikalisch spezifischen Konstruktionen, wie beispielweise bei dem Idiom *jemandem einen Korb geben*. Zwar handelt es sich dabei um Instanzen einer Ditransitiv-Konstruktion, dennoch wird durch das häufige Auftreten mit den Lexemen *geben*

und *einen Korb* ein teilspezifisches Schema als Token gestärkt und nicht die abstrakte Ditransitiv-Konstruktion. Auch Routinen wie *Grüß Gott*²², *Wie geht's?* treten im alltäglichen Gebrauch sehr häufig auf und werden als ganzheitliche Einheiten verarbeitet, ohne auf ein Schema zurückzugreifen (vgl. auch Conklin & Schmitt, 2012). Goldberg (2006) weist in der Erweiterung ihrer Definition darauf hin, dass kompositionelle Strukturen ebenfalls als Konstruktionen gelten, solange sie eine hohe Token-Frequenz aufweisen und demnach als Einheit repräsentiert sind (vgl. Kap. 2.2). Zusammenfassend sind lexikalisch spezifische oder teilspezifische Konstruktionen stark *entrencht*, wenn sie mit einer hohen Token-Frequenz auftreten. In diesem Fall ist auch die Rede von der Herausbildung von *Chunks*, bzw. „the idea that a string which can be analyzed into smaller subcomponents (e.g., *I don't know*) is perceived as a unit, with unit status implying retrieval in a single step rather than access to its component parts (*I, do, not, know*) and their composition“ (Blumenthal-Dramé, 2017: 130). Der Prozess des *Chunking* wird in Kapitel 2.4.2 beschrieben.

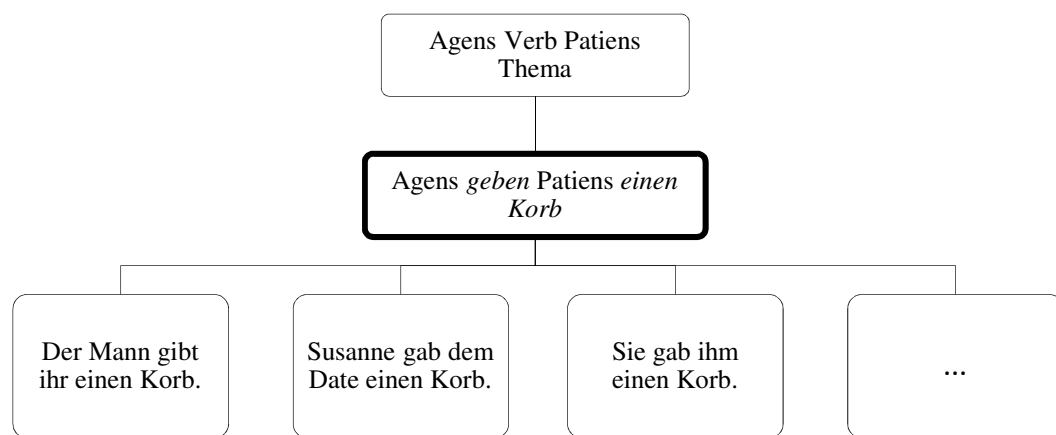


Abbildung 8: *Entrenchment* der teilspezifischen Konstruktion durch hohe Token-Frequenz des Idioms *jemandem einen Korb geben* in Anlehnung an Ziem & Lasch (2013: 104)

Tritt eine bestimmte Instanz mit einer sehr hohen Frequenz auf (Token-Frequenz), führt dies nicht zur Stärkung des abstrakten Schemas, sondern vielmehr zur

²² An dieser Stelle sei erwähnt, dass *entrenchment* von Konstruktionen sprecherabhängig ist. Es ist anzunehmen, dass ein Chunk wie *Grüß Gott* bei Sprechern in Süddeutschland stärker *entrencht* ist als in anderen Teilen Deutschlands, oder auch *how can I help you today* bei bestimmten Berufsgruppen (vgl. Schmid, 2014).

Stärkung der Instanz selbst, die durch ihr häufiges Vorkommen als Einheit oder in Form eines teilspezifischen Schemas gespeichert wird (vgl. Bybee, 1995: 434). In Untersuchungen von abstrakten Konstruktionen sollte demnach auch die Auftretensfrequenz einzelner Instanzen bzw. der Lexeme mit betrachtet werden. Auch wenn die Existenz einer abstrakten Konstruktion postuliert wurde, wie die Caused-Motion-Konstruktion von Goldberg (1995), könnte die Auftretensfrequenz der lexikalischen Inhalte Aufschluss darüber geben, ob nicht eine andere, weniger abstrakte Ebene *entrencht* ist, also die eines teilspezifischen Schemas.

Ein weiterer Grund für die Berücksichtigung konkreter lexikalischer Einheiten sind prototypische Verben in abstrakten Konstruktionen. Diese gelten als prototypisch, weil sie die Bedeutung der Konstruktion widerspiegeln (z. B. *put* in der Caused-Motion-Konstruktion). Konstruktionen mit prototypischen Verben weisen eine engere Verbindung zum abstrakten Schema auf, sind stärker *entrencht* und werden einfacher verarbeitet (vgl. Hilpert & Diessel, 2017). Somit weisen nicht alle Instanzen den gleichen Grad an *entrenchment* auf, auch wenn sie in jedem Fall Instanzen der gleichen abstrakten Konstruktion darstellen. Darüber hinaus zeigt sich der Effekt des *entrenchment* von konkreten lexikalischen Einheiten darin, dass Übergeneralisierungsfehler eher mit niedriger frequenten Verben vorkommen als mit hochfrequenten und dass grammatikalisch inkorrekte Sätze eher zugelassen werden, wenn sie mit niedrigfrequenten Verben vorkommen (vgl. Brooks et al., 1999; Theakston, 2004). Auf die Rolle von *entrenchment* bei der Restriktion von Leerstellen und allgemein im Spracherwerb wird in Kapitel 3.4 eingegangen.

Zusammenfassend wird der Annahme von gebrauchsbasierten Modellen gefolgt, dass der Gebrauch von Strukturen *entrenchment* widerspiegelt, wovon auch in den meisten Studien zum Spracherwerb ausgegangen wird (vgl. Tomasello, 2003; Bybee, 2006; Behrens, 2009b).

AUTOMATISIERUNG UND CHUNKING

Entrenchment beschreibt nicht nur ein Ergebnis, d. h. den Zustand einer mehr oder weniger *entrenchten* Konstruktion. Es erfasst außerdem die Prozesse, die zur Herausbildung und Verfestigung der Konstruktion führen, nämlich „mainly memory consolidation, chunking and automatization“ (Schmid, 2017: 10). Demnach werden Konstruktionen als Gedächtniseinträge gestärkt und stabilisiert, was auch Langacker (1987) in seiner Definition von *entrenchment* beschreibt. Die

Gedächtniseinträge bestehen vorwiegend aus Chunks, die durch eine hohe Token-Frequenz entstehen: Die hochfrequente Wiederholung ein und derselben Instanz führt dazu, dass die Instanz als Einheit bzw. Chunk verarbeitet und nicht mehr in einzelne Bestandteile zerlegt wird. Somit kann der Chunk als Einheit aus dem Gedächtnis abgerufen werden, ohne dass auf einzelne Bestandteile zurückgegriffen wird (vgl. auch De Smet & Cuyckens, 2007). *Chunks* werden auch *units* (vgl. Langacker, 1987: 494) oder *prefabs* genannt (vgl. Bybee, 2006: 713). Letztere Bezeichnung beruht auf ihrem vorgefertigten, *prefabricated* Status und betont, dass sie nicht aus Einzelteilen zusammengesetzt werden. De Smet (2017: 75) beschreibt Chunks als „ready-made (parts of) syntagms“. Treten beispielsweise zwei lexikalische Einheiten zusammen hochfrequent auf, kann dies zum Chunking führen. Daraus resultiert zum einen, dass morphologische Grenzen verschwimmen und die Einheiten nicht mehr einzeln und getrennt betrachtet werden (vgl. Pfänder & Behrens, 2016: 5). Zum anderen kann Chunking auch durch die Stärkung der syntagmatischen Verbindungen zu einer Veränderung der Bedeutung führen.²³ Hinsichtlich der Auftretensfrequenz gibt es keine eindeutigen Angaben. Daher ist unklar, wie häufig eine Konstruktion verarbeitet werden muss, um den Status eines Chunks zu erreichen (vgl. Blumenthal-Dramé, 2012: 38; Divjak & Caldwell-Harris, 2015: 63).

Eng einher mit Chunking geht der Prozess der Automatisierung. Während *Chunking* beschreibt, wie Sequenzen mental repräsentiert sind, liegt der Fokus bei *Automatisierung* auf dem Prozess bzw. dem kognitiven Mechanismus, bei dem Abläufe unbewusst, mühelos und routiniert erfolgen (vgl. Diessel, 2016: 229). Dies entsteht durch frequente Wiederholung. Die Automatisierung trägt ebenfalls dazu bei, dass Grenzen zwischen den Bestandteilen geschwächt werden, wodurch eine neue Einheit als Chunk entsteht (vgl. Diessel, 2016: 228).

Der Prozess der Automatisierung und des Chunkings kann mit einem Beispiel von Diessel (2016: 229 ff.) illustriert werden (vgl. Abbildung 9). Diessel (2016) führt *give birth to* als lexikalisches *prefab* an, bei dem es sich um eine automatisierte Sequenz von mehreren Wörtern handelt. Ein hochfrequentes Auftreten der Wörter in dieser Abfolge führt, wie bereits beschrieben, zur Stärkung

²³ De Smet (2017: 85) beschreibt hierzu beispielsweise die Veränderung der Bedeutung von *in spite of*, das früher in Anlehnung an die Bedeutung von *spite* ‘Boshaftigkeit/ Verachtung’ die Bedeutung ‘unter Verachtung’ trug und heute als ‘ungeachtet’ zu verstehen ist.

der syntagmatischen Verbindung zwischen den einzelnen Bestandteilen und zur Repräsentation der Einheit als Chunk. Der gleiche Prozess kann ebenfalls bei abstrakten Schemata angewandt werden. Das Verb *give*, das sowohl in der Dativ- als auch in der Ditransitiv-Konstruktion vorkommen kann (*give Y to X* und *give X Y*), tritt häufiger in letzterer auf. Daraus resultiert zum einen, dass die Ditransitiv-Konstruktion mit *give* stärker als Einheit repräsentiert ist als die Dativ-Konstruktion mit *give*. Zum anderen besteht aber auch eine stärkere Assoziation zwischen *give* und der abstrakten Kategorie eines Rezipienten (*give X*) als zwischen *give* und Thema (*give Y*).

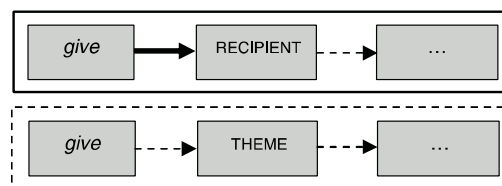


Abbildung 9: Illustration des Chunking-Prozesses anhand des Verbs *give* in der Ditransitiv- und Dativ-Konstruktion im Englischen (übernommen aus Diessel, 2016: 230)

Zusammenfassend sind Chunking und Automatisierung zwei parallel ablaufende Prozesse, die zur Verfestigung der Repräsentation einer Konstruktion als Einheit im Gedächtnis führen. Die durch Frequenz verstärkte Stabilität der Repräsentation, d. h. ihr *entrenchment*, führt zu einer schnelleren Aktivierung im Vergleich zu weniger automatisierten, weniger gechunkten, und weniger *entrenchten* Konstruktionen (vgl. Diessel, 2004; Schmid, 2007). Auch hier sei erneut auf die Dynamik des *entrenchment*-Prozesses hingewiesen. Ein Chunk oder eine mehr oder weniger stark *entrenchte* Konstruktion kann sich in Abhängigkeit von Frequenz und anderen Faktoren verändern (vgl. Schmid, 2017: 25).

ANALOGIE, KATEGORISIERUNG UND SCHEMABILDUNG

Weitere domänenübergreifende kognitive Prozesse, die eine zentrale Rolle bei der stetigen Entwicklung mentaler Repräsentationen spielen, sind Analogiebildung und Kategorisierung: „Cognitive representations are built up as language users encode utterances and categorize them on the basis of phonetic form, meaning, and context.“ (Bybee, 2013: 49).

Bei der Analogiebildung und Kategorisierung handelt es sich um zwei schwer voneinander abzugrenzende Prozesse, die in der Literatur oft synonym verwendet werden und unter dem Begriff *pattern finding* zusammengefasst werden können, d. h. die Fähigkeit, Muster in der Sprache zu erkennen (vgl. Cordes, 2017: 270).

Analogie bezeichnet einen Abgleichprozess zwischen zwei Strukturen, bei dem potentielle Ähnlichkeiten erkannt werden, was auch als *structural alignment* bezeichnet wird (vgl. Gentner & Markman, 1997). Als Grundlage oder Quelle dient eine bereits mental repräsentierte Struktur (*source*), mit welcher die neue Struktur (*target*) verglichen wird. Ähnlichkeiten können nicht nur auf Basis konkreter Items erkannt werden, sondern auch über abstrakte Relationen. Beispielsweise teilen die Sätze in (13) keine lexikalischen Items, weisen jedoch jeweils Agens, Handlung, Thema, Direktionalangabe auf (vgl. Behrens, 2017: 222).²⁴

(13)	<i>Paul</i>	<i>tut</i>	<i>die Bücher</i>	<i>in die Kiste.</i>
	<i>Die Kinder</i>	<i>räumen</i>	<i>ihre Teller</i>	<i>in die Spülmaschine.</i>
	<i>Sie</i>	<i>hängt</i>	<i>das Gemälde</i>	<i>an die Wand.</i>
	<i>Kinder</i>	<i>helfen</i>	<i>älteren Menschen</i>	<i>über die Straße.</i>

Analogie gilt als notwendige Voraussetzung zur Bildung von Kategorien. Zur Beschreibung der Entstehung und Veränderung von Kategorien werden exemplarbasierte und Prototypen-Modelle gegenübergestellt (vgl. Abbot-Smith & Tomasello, 2006; Ellis et al., 2015; Koch, 2018). In gebrauchsbasierten Ansätzen sind exemplarbasierte Modelle gängig.²⁵ Exemplare sind Token, die aufgrund ihrer phonetischen, semantischen, pragmatischen oder auch kontextuellen Ähnlichkeit in einer Kategorie (*exemplar clouds*) zusammengeführt werden (vgl. Bybee, 2013: 53 f.). In dem oft zitierten Beispiel von Bybee (2013: 61) *X drives Y crazy* bilden *mad/crazy/up the wall* aufgrund ihrer semantischen Ähnlichkeit eine Kategorie (vgl. Abbildung 10).

²⁴ Der Prozess der lexikalischen Überlappung zwischen Strukturen kann auch als *feature superimposition* bezeichnet werden (MacWhinney, 1975).

²⁵ Das Exemplarmodell wurde zunächst im Bereich der Phonologie angewandt (vgl. Pierrehumbert, 2001), bevor es auch auf die Morphosyntax übertragen wurde (vgl. Bybee, 2010).

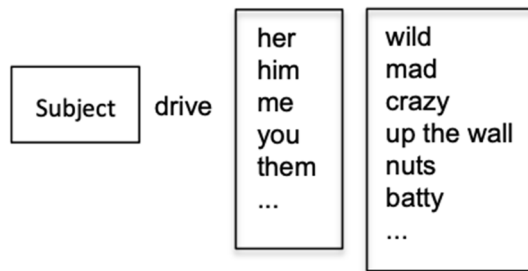


Abbildung 10: Illustration der Kategorien bzw. *exemplar clouds* (übernommen aus Bybee, 2013: 61)

In exemplarbasierten Modellen stellen diese Token, die gemeinsam eine Kategorie bilden, die Grundlage zur Klassifikation neuer Token dar. Im Hinblick auf den Prozess der Analogiebildung bedeutet es, dass eine Zielstruktur einer Kategorie zugehörig ist, sobald diese ausreichend Ähnlichkeiten zur Quelle aufweist. Bei einem erfolgreichen Abgleich zwischen der Quelle und dem Ziel erfolgt eine analogische Erweiterung (*item-based extension*, Bybee, 2013: 58). Nichtsdestotrotz kommt es innerhalb der Kategorie zu Prototypen-Effekten, indem einige Token aufgrund ihrer Häufigkeit für die Kategorie als zentral gelten (vgl. Bybee, 2013: 53).

Exemplarbasierten Modellen gegenüber stehen Prototypen-Modelle, bei denen die Kategorisierung anhand der abstrakten Merkmale, die sich Mitglieder einer Kategorie teilen, erfolgt. Die typischen Merkmale werden innerhalb eines Prototypen summiert. Neue Exemplare werden demnach allein mit dem Prototypen verglichen. Weitere Details der Exemplare verfallen und die Orientierung erfolgt lediglich anhand des abstrakten Prototypen (vgl. Abbot-Smith & Tomasello, 2006: 280). Exemplarbasierte Modelle werden jedoch gegenüber Prototypen-Modellen bevorzugt, da verschiedene Studien, unter anderem im Spracherwerb, einzelnen Exemplaren eine stärkere Bedeutung zuschreiben (vgl. Goldberg, 2006; Bybee, 2010).

Abbot-Smith und Tomasello (2006) schlagen vor, exemplarbasierte Modelle und Prototypen-Modelle in einem gemeinsamen hybriden Modell zu vereinen, in dem die einzelnen Exemplare repräsentiert werden, aber sich dennoch abstrakte Schemata herausbilden können. Die Bildung von Abstraktionen über gemeinsame Kategorien ließe sich nicht vermeiden:

Therefore, if the mutual similarities of a particular collection of exemplars (such as transitive sentences) are ‚summed over‘ regularly, we believe this is highly likely to permanently change the speaker’s linguistic representations in some way equivalent to the formation of some kind of more abstract representation. (Abbot-Smith & Tomasello, 2006: 282)

Auch Goldberg (2006: 46) beschreibt Kategorisierung auf der Basis von Exemplaren, ohne jedoch vollständig von Abstraktionen abzusehen. Es wird davon ausgegangen, dass Informationen auf mehreren Ebenen gespeichert werden können (*full-entry*, Goldberg, 1995: 73 f.). Ein Sprecher speichert nur die für ihn salienten Informationen und nimmt somit eine Art Abstraktion vor. Auch bei der Beschreibung von Argumentstrukturkonstruktionen erscheint es auf den ersten Blick selbstverständlich, dass Kategorien notwendigerweise abstrakt sind, da die einzelnen Bestandteile in der Regel in abstrakten Kategorien zusammengefasst werden. Wie die in Beispiel (13) dargestellten Instanzen der Caused-Motion-Konstruktion veranschaulichen, werden Ähnlichkeiten auch über Relationen erkannt, bzw. über die lexikalischen Konstruktionen *die Bücher, ihre Teller, das Gemälde*, und *älteren Menschen*. Es handelt sich immer um die eine Bewegung erfahrenden Einheiten. Durch die Vielzahl von Exemplaren kommt es zur Abstraktion, was zur Bildung eines Schemas bzw. einer Leerstelle führt (vgl. Langacker, 2008). Wie auch bei den beschriebenen Abstraktionen im Modell von Abbot-Smith und Tomasello (2006) wird durch hohe Type-Variation in einer Leerstelle eine abstrakte Assoziation vorgenommen und eine Kategorie gebildet.

Es stellt sich die Frage, wie eine Kategorie zu bezeichnen ist, die sich aus einer Vielzahl von einzelnen, sehr unterschiedlichen Items zusammensetzt. Bybee (2006: 726) beschreibt die Leerstellen so, dass „sometimes this slot is highly generalized, for example, taking all nouns or all verbs of the language. At other times, this slot is semantically constrained.“ Auch Cordes (2017: 282) schlägt vor, dass diese Kategorien Wortarten (*word classes*) entsprechen können. Ähnlich besitzt das Beispiel in Abbildung 10 die Kategorie eines Satzgliedes, *Subjekt*, was Bybee (2010: 27) folgendermaßen beschreibt: „the category of SUBJECT has not been represented with actual exemplars because it appears to take any NP.“ Daraus lässt sich zunächst schlussfolgern, dass es sich um eine sehr weit gefasste Kategorie mit allen Nominalphrasen handelt. Abstrakte Kategorien und vor allem deren Bezeichnung mit Wortarten oder Satzgliedern müssen jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, wie in Kapitel 2.2.3 bei der Formalisierung von Konstruktionen

beschrieben wurde. Einen Grund dafür liefern idiosynkratische Eigenschaften. Goldberg (2006: 50) illustriert hierzu anhand verschiedener lexikalischer Konstruktionen, die als Adjektive bezeichnet werden (*red, hot, mere, aghast*), dass die allgemeinen Eigenschaften, die in der Regel Adjektiven zugeschrieben werden, nur vereinzelt zutreffen. So kann *mere* nur vor dem Nomen auftreten, während *aghast* nur nach der Kopula auftreten kann. Ein weiterer Grund ist, dass die Existenz von Wortarten und syntaktischen Funktionen in gebrauchsbasierten Ansätzen im Allgemeinen hinterfragt wird (vgl. Kap. 2.2.3). Basierend auf den Erkenntnissen, dass Kategorisierung bzw. Erweiterung von Kategorien eher auf lokalen Analogien beruht (vgl. Bybee, 2010: 102), stellt sich eher die Frage, ob eine solche abstrakte Kategorie für den einzelnen Sprecher notwendig und plausibel ist. Die soeben angeführten Aspekte weisen darauf hin, dass noch viele Fragen zur Abstraktion von Kategorien unbeantwortet bleiben. Wie bereits beschrieben, werden in der vorliegenden Arbeit semantische Rollen verwendet, die die Inhalte der Leerstellen erfassen sollen.

Eine weitere, für die vorliegende Arbeit zentrale Frage besteht darin, ob Kategorisierung sprachspezifisch oder sprachübergreifend erfolgt. Können die relationalen Ähnlichkeiten zwischen (14) und (15) gleichermaßen erkannt werden, wie zwischen (15) und (16) und kann es demzufolge eine sprachübergreifende Kategorisierung der Caused-Motion-Konstruktion geben?

- | | | | | |
|------|--------------------|----------------|------------------------|--------------------------------|
| (14) | <i>Paul</i> | <i>tut</i> | <i>die Bücher</i> | <i>in die Kiste.</i> |
| (15) | <i>Die Kinder</i> | <i>räumen</i> | <i>ihre Teller</i> | <i>in die Spülmaschine.</i> |
| (16) | <i>Les enfants</i> | <i>rangent</i> | <i>leurs assiettes</i> | <i>dans le lave-vaisselle.</i> |
| | ‘Die Kinder | räumen | ihre Teller | in die Spülmaschine.’ |

In Anlehnung an das hybride Modell ist davon auszugehen, dass es durch eine Vielzahl von Instanzen zur Bildung abstrakter Kategorien kommt. Anzunehmen ist, dass diese Kategorien zunächst sprachspezifische exemplarbasierte *clouds* darstellen, sich jedoch mit zunehmender Abstraktion vereinen können, sodass nicht zwei getrennte, sprachabhängige Kategorien für Agens in der Caused-Motion-Konstruktion entstehen. Dies wäre mit einer übergeordneten, sprachunabhängigen semantisch-konzeptuellen Ebene vereinbar.

Um diesen Fragen nachzugehen, müssen vorweg zwei Aspekte berücksichtigt werden, die hier kurz erwähnt und in weiteren Kapiteln vertieft werden. Zunächst ist anzunehmen, dass die konzeptuellen Repräsentationen, darunter auch die von Raum und Bewegung, in den Sprachen unterschiedlich sind, was wiederum zu Unterschieden im Ausdruck von Bewegungsereignissen führt. Unterschiede in der Wahrnehmung und Verbalisierung von Raum und Bewegungsereignissen müssen daher thematisiert werden, um festzulegen, ob eine gemeinsame Kategorisierung möglich ist. Sollten sich Deutsch und Französisch hinsichtlich der Wahrnehmung unterscheiden, könnten eventuell relationale und funktionale Ähnlichkeiten nicht erkannt werden (vgl. Kap. 5.6). Ein weiterer Aspekt bezieht sich im Allgemeinen auf den Abstraktionsgrad von Konstruktionen. Wie bereits beschrieben, entsteht Analogie häufig auf der Ebene konkreter Exemplare. Um der Frage nach der Möglichkeit der Abstraktion von Exemplaren zweier Sprachen nachzugehen, muss auch diskutiert werden, ob und inwiefern überhaupt abstrakte Konstruktionen verwendet werden (vgl. Kap. 2.4.3). Konstruktionen im mehrsprachigen Kontext werden in Kapitel 2.5.3 thematisiert.

2.4.3 Maximale und *low-level*-Generalisierungen

Auch wenn die Ausgangslage der vorliegenden Arbeit die von Goldberg (1995) postulierte abstrakte Caused-Motion-Konstruktion ist, wurde mehrfach die Relevanz von konkreten und spezifischen Informationen deutlich, wie zum Beispiel bei den Verben (vgl. Kap. 2.3). In der Tat wird die Existenz und Relevanz von abstrakten Konstruktionen zunehmend hinterfragt, wie im Folgenden dargestellt wird. Es stellt sich die Frage, wie plausibel es ist, dass sprachliches Wissen in Form von abstrakten Argumentstrukturkonstruktionen repräsentiert ist und ob hochabstrakte Argumentstrukturkonstruktionen auch während des Sprachgebrauchs ständig aktiviert werden.

Vertreter von der Annahme abstrakter schematischer Konstruktionen, wie Goldberg (2006: 58 f.), behaupten, dass abstrakte Schemata unabdingbar für das Verständnis und die Produktion kreativer Äußerungen sind. So kann eine Äußerung wie *she sneezed the napkin off the table* nur durch die Bedeutung der Konstruktion verstanden werden (vgl. auch Herbst, 2014). Das Verb *sneezed* kann in die Konstruktion eingesetzt werden, ohne dass eine gesonderte Verbbedeutung angenommen werden muss. In einer Sortieraufgabe stellen Bencini und Goldberg

(2000) fest, dass Sätze tendenziell eher nach Konstruktionen als nach Verben sortiert werden und nehmen dieses Ergebnis als Evidenz dafür, dass das Satzverständnis nicht allein vom Verb ausgehen kann. Auch Gertner et al. (2006) konnten nachweisen, dass Zweijährige ein Verständnis für die semantischen Rollen der transitiven Konstruktion haben: Kinder hörten einen Satz mit einem Nonsense-Verb (*The duck is gorging the bunny.*) und schauten danach signifikant häufiger zu einer Videosequenz, auf der die Ente eine sich auf den Hasen auswirkende Handlung ausführte. Sie konnten die Konstruktion ohne Verbbedeutung interpretieren.

Dass sich Kinder ab einem bestimmten Alter an Schemata orientieren, zeigt auch eine Studie von Akhtar (1999). Hier wurden Kindern (Alter 2, 3, und 4) Nonsense-Verben in Konstruktionen mit unterschiedlichen Wortabfolgen beigebracht (SVO, SOV, VSO, wobei die beiden letzten im englischen Sprachgebrauch nicht üblich sind) und anschließend produktiv elizitiert. Die Vierjährigen korrigierten systematisch eine falsche Wortabfolge in die korrekte, auch mit einem Nonsense-Verb. Bei den Zwei- und Dreijährigen zeigten sich sowohl Korrekturen als auch Beibehaltung der Wortabfolge. Die Korrekturen deuten darauf hin, dass die Kinder ein abstraktes Schema besitzen, welches sie als Modell nutzen. Dieses etabliert sich graduell, weswegen die jüngeren Kinder noch an der fehlerhaften Wortfolge festhalten bzw. das Verb in der gelernten Wortabfolge verwenden. Das Experiment wurde ebenfalls mit realen Verben durchgeführt. In diesem Fall berichtigten die Kinder in jedem Alter falsche Abfolgen. Dies deutet darauf hin, dass die Argumentstrukturkonstruktionen zunächst verbsspezifisch gelernt werden und zunehmend ein abstraktes Schema unabhängig vom Verb entsteht (vgl. auch Abbot-Smith et al., 2001).

Weiterhin gelten im Spracherwerb Übergeneralisierungen als Beleg für zunehmende Abstraktionen. In der Tat sprechen Äußerungen wie *don't giggle me* (Bowerman, 1982) dafür, dass Kinder sich von itembasierten Konstruktionen lösen und zunehmend Schemata verwenden. Das kann zum Einsatz intransitiver Verben im transitiven Schema führen.

Priming-Studien werden ebenfalls zum Nachweis abstrakten Wissens herangezogen (vgl. Rowland, 2014: 103 f.). Savage et al. (2003) beschäftigen sich gezielt mit der Frage, ob Kinder auf abstrakte Schemata zugreifen. In ihrer Studie untersuchen sie Priming von Aktiv- und Passivkonstruktionen bei

englischsprachigen Kindern (Alter 3, 4, und 6), indem sie die lexikalische Überlappung zwischen dem Reiz (Prime) und der zu produzierenden Äußerung variieren. Die Ergebnisse zeigen, dass das Priming einer Satzstruktur häufiger zur Produktion derselben Struktur führt. Während jedoch die Priming-Effekte in der Altersgruppe drei und vier stark von der lexikalischen Überlappung der Nomen oder der Pronomen in Prime und Zielstruktur abhängig sind, reicht bei den Sechsjährigen die strukturelle Überlappung aus. Auch dieses Ergebnis zeigt, dass mit zunehmendem Alter abstrakte Repräsentationen entstehen.²⁶ Weitere Forschungsergebnisse in Studien zum Spracherwerb untermauern diese Erkenntnisse,²⁷ jedoch soll die Thematik an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, da in Kapitel 3.2. die zunehmende Abstraktion im Spracherwerbsverlauf ebenfalls thematisiert wird. Für einen Überblick sei auf Tomasello (2000) verwiesen. Innerhalb der gebrauchsbasierten Ansätze wird die Existenz oder zumindest der Gebrauch dieser abstrakten Konstruktionen hinterfragt (vgl. u. a. Langacker, 2000; Croft, 2001) und itemspezifischem Wissen eine hohe Bedeutung beigemessen.

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben, spielen die einzelnen Verben bei der Bedeutungsvermittlung eine signifikante Rolle. Boas (2011a) unterstützt diese Annahme und schlägt vor, den Fokus auf das Verb zu legen, da Schemata unzureichende Information enthalten. Schemata bieten keine Erklärung dafür, warum Konstruktionen bestimmte Verben lizensieren, aber bedeutungsverwandte Verben nicht (vgl. Bsp. 17).

(17) *Er redet sich dumm und dämlich.*

Er spricht sich dumm und dämlich. (Übersetzt aus Boas, 2003: 105)

Ähnlich verhält es sich bei Verbalphrasen im Englischen, wo manche Verben den *to*+Infinitiv gegenüber Gerundien bevorzugen, oder auch beides akzeptieren (*Mary*

²⁶ Ambridge und Lieven (2011: 228) weisen jedoch darauf hin, dass nicht ausgeschlossen werden könne, dass die Konstruktion während der Priming-Studie gelernt wird, wie auch junge Kinder in der Studie von Akthar (1999) SOV- oder VOS- Strukturen produzierten.

²⁷ Es sei darauf hingewiesen, dass die Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich des Alters kommen, in dem die Kinder auf ein Schema zurückgreifen. Das kann auf die Untersuchungsmethoden zurückzuführen sein. Vor dem Alter von 2 bis 2;6 Jahren wird keine Abstraktion nachgewiesen (vgl. Savage et al., 2003: 558).

*enjoyed listening/*to listen, Mary liked listening/to listen*, De Smet & Cuyckens, 2007: 187). Boas (2011b: 1286) schlägt daher vor, „to direct our attention away from independently existing meaningful constructions capable of supplying arguments to verbs and to focus on more concrete lexicalized instances of lexicalized argument.”

Auch wenn im Bereich des Spracherwerbs der Prozess der Abstraktion beschrieben wird (vgl. u. a. Akhtar, 1999), zeigt eine Vielzahl von Studien, dass Kinder im großen Ausmaß auf teilspezifische Schemata zurückgreifen: Ambridge und Lieven (2015) stellen in einer Zusammenfassung vieler Studien dar, dass zumindest junge Kinder bessere Leistungen zeigen, wenn sie über einen Chunk oder ein teilspezifisches Schema verfügen (*He's Xing it*, Ambridge & Lieven, 2011: 239). Selbst wenn Kinder bereits ein abstraktes Schema besitzen, fallen ihnen Verständnis und Produktion bei einer prototypischen Instanz der Konstruktion leichter (vgl. Ambridge & Lieven, 2015: 499). Kinder lernen ein teilspezifisches Schema (*I'm Xing it*) als Form aus dem Input und assoziieren es mit einer Bedeutung, hier eine durch den Sprecher durchgeführte Handlung (vgl. Ambridge & Lieven, 2011: 126).

Auch Erwachsene greifen nicht zwingend auf ein abstraktes Schema zurück, wie Dąbrowska und Street (2006) in einer Studie nachweisen konnten. Dabei wurden Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler unterschiedlicher Bildungsniveaus gebeten, in Passivsätzen das Agens zu identifizieren. Die Gruppe der Muttersprachler mit geringerem Bildungsniveau erzielte bei nicht plausiblen Passivsätzen (*Der Hund wurde vom Mann gebissen.*) eine signifikant schlechtere Leistung als die anderen Gruppen, darunter auch die der Nicht-Muttersprachler mit geringem Bildungsniveau. Es ist demnach zu vermuten, dass die Muttersprachler nicht auf das Schema der Passivkonstruktion zurückgriffen, was zum unvollständigen Verständnis führte.²⁸

Anstelle einer maximalen Generalisierung kann vielmehr von Abstraktionen auf einer niedrigeren Ebene ausgegangen werden, was auch als *low-level*-Schemata bezeichnet wird (vgl. Perek, 2015). Im Rahmen gebrauchsbasierter Ansätze wird diesen Generalisierungen eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl.

²⁸ Die Autoren vermuten, dass metalinguistische Fähigkeiten, die im Fremdsprachunterricht eingesetzt werden, zum Verständnis beitragen.

Langacker, 1987: 416). Die in Kapitel 2.3.2 beschriebenen *verb-class-specific constructions* von Croft können beispielsweise als Generalisierung auf niedrigerer Ebene verstanden werden.

In diesem Zusammenhang steht auch die Kritik an Goldberg (1995), die die Ditransitiv-Konstruktion als polysem bezeichnet. Statt einer abstrakten Ditransitiv-Konstruktion kann vielmehr von Einteilungen auf einer niedrigeren Ebene ausgegangen werden: In der Tat entstehen die unterschiedlichen Sub-Gruppen der Ditransitiv-Konstruktion allein aufgrund der unterschiedlichen Verbbedeutungen (vgl. Croft, 2003a; Iwata, 2008), wie bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Perek (2015) bei der Untersuchung der Konativ-Konstruktion.²⁹ Perek (2015) gruppierte Instanzen der Konstruktion basierend auf deren Verbsemantik. Anhand einer Kollexem-Analyse kam er zu dem Ergebnis, dass die Beziehung zwischen der Konstruktions- und Verbbedeutung auf einer niedrigeren Ebene besser wiederhergestellt werden kann. Somit ist die Konativ-Konstruktion eher anhand von *low-level*-Generalisierungen anstatt einer einzigen übergeordneten Konstruktion zu beschreiben (vgl. Perek, 2015: 140). Generalisierungen auf einer niedrigeren Ebene wurden ebenfalls mit elizitierten Daten untersucht. Dąbrowska (2004, 2006) zeigt in mehreren Studien anhand der Kasusflexion im Polnischen, dass Sprecher, vor allem jüngere Kinder, eher auf *low-level*-Generalisierungen zurückgreifen, die aus phonologisch ähnlichen Wörtern bestehen, z. B. alle auf *-nie* endende Substantive im Neutrum. Darüber hinaus legte Dąbrowska (2008) eine Studie vor, in der Probanden die Akzeptanz von W-Fragen (*long-distance dependencies*) bewerten sollten. Fragen, die hochfrequent im Alltag vorkommen und die in der Studie als prototypisch bezeichnet werden, erzielten signifikant bessere Bewertungen. Abweichungen wiederum erzielten schlechtere Bewertungen. Daraus geht hervor, dass Sprecher für diese Fragen auf ein vorgefertigtes teilspezifisches Schema zurückgreifen können (*WH do you think S-GAP? WH did you say S-GAP?*, Dąbrowska, 2008: 416), welches sie aufgrund des häufigen Gebrauchs im Alltag gebildet haben.

Es ist nicht zwingend davon auszugehen, dass Sprecher ein abstraktes Schema formen und dieses auch gebrauchen. Faktoren wie z. B. Alter oder

²⁹ Die Konativ-Konstruktion enthält ein transitives Verb, enkodiert das Thema durch eine Präpositionalphrase mit *at* und geht oftmals mit der Bedeutung des Versuchs einher, ein Ziel zu erreichen (Bsp.: *John kicked at the ball*, Perek, 2015: 11).

Erwerbsform spielen hier eine Rolle. Dass sich Sprecher im Allgemeinen stark unterscheiden, betont auch Croft (2001: 57): „Individual speakers may vary as to what grammatical generalization they do or do not form“. Es ist jedoch nicht notwendig, Generalisierungen vollständig auszuschließen. Vielmehr geht das gebrauchsbasierte Modell von einer Koexistenz von abstrakten Schemata, *low-level*-Generalisierungen und itemspezifischem Wissen aus (vgl. Goldberg, 2006: 63), wobei vor allem *low-level*-Generalisierungen für den Sprachgebrauch zentral sind (vgl. Hilpert, 2014: 69 f.). Für die vorliegende Arbeit hat dies zur Folge, dass die Caused-Motion-Konstruktion auch auf anderen Abstraktionsebenen betrachtet werden muss, zum Beispiel hinsichtlich der Verben.

2.5 Konstruktionen im mehrsprachigen Kontext

Nachdem ein Überblick über konstruktionsgrammatische und gebrauchsbasierte Grundlagen gegeben wurde, stellt sich die Frage nach der Einordnung von Konstruktionen bei Sprachvergleichen und Mehrsprachigkeit. Goldberg (2003: 222) betont, wie unterschiedlich Sprachen sind, obwohl sie eigentlich annähernd die gleichen Inhalte ausdrücken. Der Schwerpunkt der bisherigen Forschung in der Konstruktionsgrammatik lag hauptsächlich auf einer einzigen Sprache, meistens dem Englischen (vgl. Boas, 2010). In den letzten Jahren ist jedoch eine Entwicklung hin zu typologischen Vergleichen (vgl. Croft, 2001) sowie Konstruktionen bei Mehrsprachigkeit zu beobachten (vgl. Höder, 2012; Boas & Höder, 2018b). Im Folgenden wird zunächst dargestellt, inwiefern Konstruktionen als Vergleichsmittel zwischen Sprachen verwendet werden können. Anschließend werden konstruktionelle Universalien sowie sprachübergreifende Konstruktionen bei Mehrsprachigen thematisiert.

2.5.1 Konstruktionen als Vergleichsmittel

Da das gesamte sprachliche Wissen in Form von Konstruktionen abgebildet ist, kann davon ausgegangen werden, dass Konstruktionen die Grundlage für einen Sprachvergleich bilden. Sprachvergleiche anhand von Wortarten oder syntaktischen Funktionen sind aufgrund der hohen Variation zwischen den Sprachen nicht möglich (vgl. Haspelmath, 2007). Innerhalb der Konstruktionsgrammatik werden syntaktische Kategorien außerdem nicht als

universell, sondern als konstruktionsspezifisch angesehen. Dabei weist vor allem die Radikale Konstruktionsgrammatik die Existenz von Wortarten oder syntaktischen Funktionen als universelle Kategorien zurück:

There is no universal syntactic template to which the grammars of all particular languages conform. Nor is there an inventory of universal syntactic categories, relations or even constructions which the grammars of all particular languages draw from. (Croft, 2001: 61)

Darüber hinaus führt Croft (2001: 31) eine Reihe von Sprachen an, an denen sichtbar wird, dass die Zuordnung zu Subjekt oder Prädikat sprachabhängig ist und nicht universell festgelegt werden kann. Die Verwendung von solchen Kategorien zum Vergleich von Sprachen sei demnach nicht zufriedenstellend. Langacker (2017: 52) verwendet zwar den Begriff *universal semantic categories*, ordnet sie jedoch aufgrund ihrer Semantik zu (*process* und *thing*) und betont, dass das Auftreten innerhalb einer Konstruktion ausschlaggebend für die Kategorisierung sei.

Festzuhalten ist, dass Konstruktionen als *tertium comparationis* dienen können: „the basic unit of comparison and contrast across languages is not the language as a whole, but each construction that is used to express an equivalent state of affairs“ (Croft et al., 2010: 202). Croft (2001: 283) schlägt vor, Konstruktionen hinsichtlich ihrer Funktion zu vergleichen, d. h. beispielsweise welche Partizipantenrollen in bestimmten Sachlagen ausgedrückt werden. Sprachvergleiche wurden zum einen von Boas (2009, 2010) durchgeführt, der vorschlägt, Sprachen paarweise zu betrachten. Er verwendet hierfür das *FrameNet*, in dem jedes Wort einen sogenannten *Frame* sowie die semantischen Rollen evoziert. Somit können *Frames* von Wörtern in zwei Sprachen verglichen werden. Ein anderer Ansatz ist der von Croft (2001), der das Ziel verfolgt, anhand einer Vielzahl von Sprachen typologische Universalien aufzudecken (vgl. auch Croft, 2003b). Sprachen werden dann je nach Eigenschaften in sogenannten *semantic maps* repräsentiert. Das Modell beruht auf Universalität von Konzepten und Situationen, während die Verteilung der sprachlichen Mittel zum Ausdruck dieser sprachspezifisch ist. Konstruktionen werden innerhalb von *semantic maps* in einem *semantic space* verteilt. Neben *FrameNet* und *semantic maps* gibt es eine wachsende Anzahl an Studien, in denen Sprachen ohne Anwendung dieser Methoden miteinander kontrastiert werden (vgl. u. a. Timyam & Bergen, 2010; Wasserscheidt, 2016a; De Knop & Molica, 2018).

Für die vorliegende Arbeit ist es daher vertretbar, die Caused-Motion-Konstruktion im Deutschen und Französischen gegenüberzustellen. Da jedoch in Kapitel 2.4.3 die Bedeutung von *low-level*-Generalisierungen betont wurde, stellt sich die Frage, auf welcher Abstraktionsebene Konstruktionen miteinander verglichen werden sollten. Es erscheint zentral, nicht nur von der höchstmöglichen Abstraktionsebene auszugehen, sondern *low-level*-Generalisierungen ebenso zu berücksichtigen.

2.5.2 Universalien

Ein weiterer Aspekt, der im Hinblick auf Konstruktionen im mehrsprachigen Kontext angebracht werden muss, betrifft die Universalität von Konstruktionen. Es stellt sich die Frage, inwiefern Universalien von Konstruktionen über die Sprachen hinweg existieren. Die Konstruktionsgrammatik erkennt zwar an, dass sich Sprachen mit Konstruktionen beschreiben lassen, jedoch steht nicht fest, ob es sich dabei um die gleichen Konstruktionen in den jeweiligen Sprachen handelt. Die Frage nach der Universalität ist vor allem hinsichtlich der Abgrenzung zu generativen Ansätzen von Bedeutung, da gebrauchsbasierte Ansätze von der Erlernbarkeit der Sprache ausgehen und nicht von einer Universalgrammatik. Theorien in der Konstruktionsgrammatik unterscheiden sich in der Annahme, ob Konstruktionen sprachspezifisch sind. Während Kay und Fillmore (1999), Höder (2012) und Östman (2018) abstrakte, in mehreren Sprachen vorkommende Konstruktionen annehmen (vgl. Kap. 4.3.3), bestreiten andere Autoren deren Existenz (vgl. Croft, 2001; Haspelmath, 2007; Boas, 2010).

Goldberg (2003, 2006) behauptet, dass es keine universellen Konstruktionen gibt. Bei denen als universell geltenden Regeln (*Linking Rules*, Pinker, 1989) handele es sich lediglich um Tendenzen, die auch Ausnahmen mit sich bringen. Diese Tendenzen wiederum beruhen auf allgemein kognitiven Prozessen und sind durch Pragmatik, Semantik und Verarbeitung motiviert (Goldberg, 2006: 204). Goldberg (2006: Kapitel 9) beschreibt eine Reihe von Generalisierungen, d. h. Tendenzen, die in jeder Sprache zu finden sind. Beispielweise *The Salient Participants in Prominent Slots Generalization (SPPS)*, nach der *Actor* (Akteur) oder *Undergoer* (der, der die Handlung erlebt) in prominenten syntaktischen Rollen ausgedrückt werden. Dies sei immer der Fall, da Akteure oder diejenigen, die die Handlung erleben, durch die menschliche

Aufmerksamkeit als salient wahrgenommen werden (Goldberg, 2006: 185). Goldberg thematisiert ebenfalls die Frage, warum unterschiedliche Sprachen Transfer gleichermaßen in einer Ditransitiv-Konstruktion ausdrücken (*Der Mann gibt dem Jungen ein Buch*, [Agens Verb Rezipient Thema]). In diesem Fall sei der Rezipient (*dem Jungen*) der *Undergoer*, da er den Erhalt eines Gegenstandes erfährt. Das Thema (*ein Buch*) ist jedoch ebenfalls ein *Undergoer*, da es einen Besitzwechsel erfährt. Nach dem *SPPS*-Prinzip müssen *Undergoer* in prominenten syntaktischen Rollen ausgedrückt werden. Der Rezipient, dem Goldberg (2006: 199) „certain *subject*-like properties“ zuschreibt, muss in der Abfolge vor dem Thema auftreten. Es findet demnach ein Analogieprozess zwischen dem Rezipienten als Objekt (als Erhaltender) und als Subjekt (als Besitzender) statt. Wenn also Sprachen den Rezipienten als Subjekt darstellen können (*Der Junge hat das Buch*), so ist es wahrscheinlich, dass sie eine Ditransitiv-Konstruktion bilden können (vgl. Goldberg, 2006: 201).³⁰

Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, dass sich die gleiche Frage für Caused-Motion stellen lässt. In der Caused-Motion-Konstruktion handelt das Agens als *Actor* und das Thema als *Undergoer*. Diese werden sowohl im Französischen als auch im Deutschen ausgedrückt, wie im *SPPS*-Prinzip vorgesehen. Die Direktionalangabe wird jedoch nicht zwingend ausgedrückt. Es ist zu überlegen, warum es in manchen Sprachen, wie im Französischen, möglich ist, diese Angabe auszulassen. Es kann angenommen werden, dass dies ebenfalls auf allgemeine kognitive Prinzipien zurückzuführen ist, nämlich auf die Salienz der Information für den Sprecher. Weiterhin ist dies aber auch durch die linguistischen Mittel bedingt, die einem Sprecher zur Verfügung stehen. Croft (2013: 222 f.) betont, dass bereits innerhalb einer Sprache subtile semantische Unterschiede zu unterschiedlichen Verbalisierungen führen, was mit Variationen über die Sprachen hinweg gleichzusetzen ist. Die Wahrnehmung und der Ausdruck von Caused-Motion im Deutschen und Französischen werden in den Kapiteln 5.3, 5.4 und 5.6 beschrieben.

³⁰ Goldberg (2006: 201) nennt als Ausnahmen romanische Sprachen, die keine solche Ditransitiv-Konstruktion bilden können und den Dativ mit der Präposition ausdrücken. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es im Französischen durch ein Klitikon möglich ist, eine Ditransitiv-Konstruktion zu bilden, wenn auch in unterschiedlicher Wortreihenfolge (*L'homme lui donne le livre*).

Was als *universell* betrachtet werden kann, sind demnach Tendenzen oder auch Muster, die über verschiedene Sprachen hinweg identifiziert und durch allgemein kognitive Prinzipien erklärt werden können. Auch Croft (2001) verfolgt mit der Erstellung semantischer Karten (*semantic maps*) das Ziel, Generalisierungen zu beschreiben. Dennoch warnt er davor, übersprachliche Konstruktionstypen zu formulieren, da Konstruktionen trotz gleicher Funktion eine hohe Diversität aufweisen können (vgl. Croft, 2001: 283). Daraus ist zu schließen, dass nicht von vornherein eine einzige und gleiche Caused-Motion-Konstruktion für Deutsch, Französisch und auch weitere Sprache angenommen werden sollte. Vielmehr sollten in einem induktiven Vorgehen die empirischen Beobachtungen zu Rückschlüssen auf eine mögliche abstrakte Konstruktion führen. Inwiefern solche abstrakten Konstruktionen auch von mehrsprachigen Sprechern gebraucht werden, wird in Kapitel 2.5.3 beschrieben.

2.5.3 Mehrsprachige Sprecher und mehrsprachige Konstruktionen

Goldberg (2003: 222) behauptet, dass zwei Konstruktionen unterschiedlicher Sprachen als Instanzen einer gleichen Konstruktion gelten können, wenn ihre Form und Funktion identisch sind und sie sich von anderen Konstruktionen unterscheiden. Es stellt sich die Frage, ob bilinguale Sprecher über Instanzen aus beiden Sprachen eine Generalisierung formen können, d. h., ob sprachübergreifende Konstruktionen bei einem Sprecher zu erwarten sind.

An dieser Stelle sollen die zuvor thematisierten Eigenschaften von Konstruktionen auf potentielle multilinguale Konstruktionen, insbesondere auf die Caused-Motion-Konstruktion, übertragen werden. Ausgehend von Goldbergs (1995, 2006) Ansatz, ist anzunehmen, dass es diese Konstruktion sowohl im Französischen als auch im Deutschen gibt und sie daher eine gute Möglichkeit darstellt, die Existenz von sprachübergreifenden Generalisierungen zu untersuchen. Ziel ist es, noch offene Fragen zu beleuchten, die im weiteren Verlauf der Arbeit beantwortet werden sollen.

Zunächst wurde beschrieben, dass Konstruktionen hinsichtlich ihrer Schematizität und Komplexität variieren. Während bei teilspezifischen Konstruktionen oder auch Idiomen sprachspezifisches Wissen offensichtlich ist, enthalten schematische Konstruktionen auf den ersten Blick keine sprachspezifischen Elemente. Ferner stellen Konstruktionen Erweiterungen des

Saussure'schen Zeichens dar, d. h. Form und Bedeutung werden nicht getrennt. Für die schematische Caused-Motion-Konstruktion folgt daraus, dass sowohl die Bedeutung 'Caused-Motion' als auch die Form sprachunspezifisch und als Paar untrennbar sind. Diese Annahmen führen zum Aspekt der Notation potentieller sprachübergreifender Konstruktionen, da überlegt werden muss, mit welchen sprachunspezifischen Mitteln die Formseite der Konstruktion beschrieben werden kann. Wasserscheidt (2016b) untersucht den möglichen Aufbau sprachunspezifischer Konstruktionen bei Mehrsprachigen, insbesondere, wie sich die Formseite charakterisieren würde. Er argumentiert gegen die Verwendung syntaktischer Funktionen und Wortarten, da diese sprachspezifisch sind. Vielmehr könnte die Formseite einer Konstruktion neben den Leerstellen aus phonologischen Elementen bestehen, wie zum Beispiel den Endungen in Kasusparadigmen. Wasserscheidt (2016b) zufolge müsste ein Sprecher mit einer übersprachlichen Repräsentation demnach Kasusmarkierungen mischen, wofür er jedoch selbst in seinen Sprachdaten keine Evidenz findet. Daraus zieht der Autor den Schluss, dass es sich bei sprachübergreifenden Generalisierungen nur um semantische Generalisierungen handelt, jedoch nicht um formale. Er schlägt daher eine sprachübergreifende semantische Konstruktion vor und jeweils sprachspezifische Konstruktionen, in denen die aus phonologischen Markierungen bestehende Form spezifiziert wird. Somit sei erklärt, warum Kasusmarkierungen in einer Konstruktion in einer einzigen Sprache realisiert und nicht gemischt werden. Ob die sprachübergreifende Generalisierung als *Konstruktion* angesehen werden kann, erscheint fraglich, da sie den Status eines Form-Bedeutungspaares nicht erfüllt. Es handelt sich lediglich um eine Generalisierung ohne Form. Dieser Gedanke ist jedoch mit dem der *allostructions* in Verbindung zu bringen, d. h. mit der übergeordneten Konstruktion, die sich vorwiegend auf der Grundlage von semantischen Ähnlichkeiten zusammensetzt (vgl. Kap. 2.4.1, Cappelle, 2006).

Darüber hinaus zeichnen sich Konstruktionen durch eine variierende Produktivität aus, wobei eine abstrakte Caused-Motion-Konstruktion als produktiv beschrieben werden kann, da sie viele lexikalische Einheiten lizenziert. Auch hier bezieht sich Wasserscheidt (2016a, 2016b) auf Mischungen aus beiden Sprachen und geht davon aus, dass Konstruktionen nur dann als übersprachlich gelten können, wenn sie produktiv sind, d. h. wenn sie sprachliche Elemente aus beiden Sprachen lizenzieren. Als Beispiel untersucht er die Kasusmarker in

Präpositionalkonstruktionen bei bilingualen Sprechern. Um übersprachliche Konstruktionen nachzuweisen, müsste die Präposition in einer anderen Sprache realisiert werden als die Kasusendung. Da in den 50 untersuchten Präpositionalkonstruktionen nur 12 Fälle identifiziert wurden, in denen sich die Sprachen von Präposition und Kasusendung unterscheiden, spricht sich der Autor gegen die Existenz von übersprachlichen Konstruktionen aus. Auch diese 12 Fälle bilden keine Evidenz für übersprachliche Konstruktionen, da es sich um nicht markierte Kasusendungen handelt (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 137).

Hinsichtlich der Produktivität wurde ebenfalls beschrieben, dass die Leerstellen von Konstruktionen zwar viele lexikalische Elemente zulassen, jedoch auch Einschränkungen unterliegen. Auch bei sprachübergreifenden Generalisierungen ist daher anzunehmen, dass die Leerstellen frei gefüllt werden können, dennoch aber eine sprachspezifische Restriktion notwendig ist, damit konventionalisierte, von der Sprachnorm akzeptierte Äußerungen entstehen. Der Sprecher muss daher über itemspezifisches und sprachspezifisches Wissen zur jeweiligen Konstruktion verfügen. Wie diese Restriktionen im Spracherwerb erlernt werden, wird in Kapitel 3.4 beschrieben. Häufig beobachtet und erforscht ist allerdings das Auftreten von Code-Switching und Transfer (vgl. Riehl, 2014), bei denen, so erscheint es auf den ersten Blick, Konstruktionen gemischt werden und somit möglicherweise sprachspezifische Restriktionen übergangen werden. In Kapitel 4.4.3 werden mögliche Ansätze vorgestellt, anhand welcher die Beschreibung dieser Phänomene am Format der Konstruktionen diskutiert werden soll.

In einem zweiten Teil wurde die mentale Repräsentation von Konstruktionen im Konstruktikon angeführt. Es wurde beschrieben, dass Konstruktionen mithilfe von taxonomischen Hierarchien und Vererbungshierarchien miteinander in Verbindung stehen. In Bezug auf Mehrsprachigkeit kann die Frage nach der mentalen Repräsentation bei Bilingualen aufgeworfen werden: Teilen sich die Sprecher ein einziges Konstruktikon für beide Sprachen oder müssen zwei Konstruktika angenommen werden? Um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen, werden in Kapitel 4.3 aktuelle Theorien zur Repräsentation von Sprache bei Mehrsprachigen thematisiert und mögliche Rückschlüsse zur Anwendung auf Konstruktionen gezogen.

Zuletzt wurden auch Mechanismen zur Speicherung von Konstruktionen besprochen, wobei der gebrauchsbasierte Aspekt betont wurde, darunter vor allem *entrenchment*, Frequenz sowie Kategorisierung und Analogie. Die Herausbildung eines Schemas und dessen *entrenchment* erfolgt durch eine hohe Type-Frequenz. Da die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] in beiden in der Arbeit verglichenen Sprachen auftritt, ist eine hohe Type-Frequenz naheliegend, was wiederum zu einem stärker *entrenchten* Schema und somit zu einer häufigeren Verwendung dieser Konstruktion führt. Damit Instanzen verschiedener Sprachen überhaupt als Types eines gleichen Schemas fungieren können, müssen sie durch die Prozesse der Analogie und Kategorisierung als gleich erkannt werden. Die Wahrnehmung und Kategorisierung von Bewegungsereignissen im Deutschen und Französischen wird in Kapitel 5.6.2 besprochen.

Im Hinblick auf sprachübergreifende Konstruktionen bleiben viele Fragen noch ungeklärt, was teilweise dadurch bedingt ist, dass sich die Forschung im Bereich Konstruktionsgrammatik noch nicht lange mit dieser Thematik befasst (Höder, 2012, 2014a). Es ist unabdingbar, dass die Konstruktionsgrammatik bzw. gebrauchsbasierte Ansätze dabei aktuelle Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung mit einbeziehen. In Bezug auf die vorliegende Arbeit muss außerdem berücksichtigt werden, dass die Konstruktionen innerhalb des Spracherwerbsprozesses betrachtet werden. Deshalb müssen auch Aspekte aus der Spracherwerbsforschung bedacht werden, u. a., dass es sich um einen Lernprozess handelt, bei dem sich Generalisierungen graduell entwickeln. Der Erwerb von Sprache bzw. die zunehmenden Generalisierungen basieren zunächst auf sprachspezifischen Konstruktionen aus dem Input. Auch wenn Generalisierungen von Form-Bedeutungspaaren über Sprachen hinweg von einer gebrauchsbasierten Perspektive aus auf den ersten Blick nicht plausibel erscheinen, ist eine sprachübergreifende Generalisierung auf einer abstrakten Ebene nicht pauschal auszuschließen.

3 Konstruktionen im Spracherwerb

Nachdem im vorherigen Kapitel die Grundlagen der Konstruktionsgrammatik dargelegt wurden, wird nun der Erwerb der Konstruktionen auf der Grundlage gebrauchsbasierter Ansätze thematisiert. Da sich die vorliegende Arbeit mit der Caused-Motion-Konstruktion befasst, soll in diesem Kapitel der Erwerbsverlauf bis hin zu abstrakten Konstruktionen geschildert werden. Dabei wird auch die Rolle von kognitiven Prozessen beleuchtet, die einen wesentlichen Beitrag im Spracherwerb leisten und überhaupt erst die Bildung von Kategorien und Leerstellen abstrakter Konstruktionen ermöglichen. Dadurch wird ein Bezug zu den in Kapitel 2.4.2 geschilderten Mechanismen zur Entstehung und Speicherung von Konstruktionen hergestellt. Wie bereits in Kapitel 2.3.1 dargestellt wurde, gilt das Verb nach Goldbergs (1995, 2006) Ansatz nicht als eigenständiger Valenzträger, trägt jedoch zum Erwerb von Argumentstrukturkonstruktionen bei. Mit dem Erwerb von Konstruktionen geht auch einher, dass sprachspezifische Restriktionen erlernt werden, die den beliebigen Einsatz von Lexemen in Leerstellen einschränken (vgl. Boyd & Goldberg, 2011). Zu dieser Thematik werden im Rahmen gebrauchsbasierter Ansätze verschiedene Vorschläge präsentiert, bei denen schwerpunktmäßig der Gebrauch von Verben bzw. die Einschränkung der Leerstelle des Verbs diskutiert wird (vgl. u. a. Ambridge et al., 2008; Stefanowitsch, 2008). Zuletzt muss vor allem im Hinblick auf Kindersprachdaten bedacht werden, dass abstrakte Konstruktionen nicht zwingend diejenigen sind, auf die Sprecher bzw. Kinder zurückgreifen, sondern, dass spezifische und teilspezifische Konstruktionen durchaus plausibel sind (vgl. Kap. 2.4.3). Angesichts der Forschungslage, die den Fokus auf einsprachige Kinder legt (vgl. Behrens, 2009; Diessel, 2013 für einen Überblick), wird hier gezwungenermaßen schwerpunktmäßig auf den monolingualen Spracherwerb eingegangen, ein Bezug zu Bilingualen wird jedoch punktuell hergestellt. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass den bilingualen Kindern die gleichen kognitiven Prozesse zur Verfügung stehen bzw., dass der geschilderte Erwerbsverlauf nicht nur auf monolinguale Kinder begrenzt ist.

3.1 Theoretische Grundannahmen und Abgrenzung

Die Beschreibung des Konstruktionserwerbs erfolgt durch gebrauchsbasierte Spracherwerbsansätze, die maßgeblich durch Tomasello (2003) und Bybee (2010) geprägt wurden. Gebrauchsbasierte Ansätze greifen auf Konzepte der Konstruktionsgrammatik zurück, sodass die Konstruktionsgrammatik allgemein als integraler Bestandteil des Ansatzes angesehen wird (vgl. Diessel, 2013: 349). Dabei ist *gebrauchsbasiert* bzw. *usage-based* darauf zurückzuführen, dass der Spracherwerb durch den Gebrauch bestimmter Strukturen in bestimmten Kontexten (*usage-events*) bedingt ist (vgl. Langacker, 1987; Bybee, 2010: 66).

Eine maßgebliche Rolle wird einerseits dem Input zugewiesen, auf dessen Grundlage Konstruktionen gespeichert, abstrahiert und generalisiert werden, und andererseits allgemeinen, nicht sprachspezifischen kognitiven Prozessen wie Analogiebildung und Kategorisierung. Darin liegt ein maßgeblicher Unterschied zu nativistischen bzw. generativen Ansätzen, in denen von angeborenen Fähigkeiten in Form einer Universalgrammatik ausgegangen wird, die wiederum aus Prinzipien und Parametern besteht (vgl. Chomsky, 1959, 1981, 1986):³¹ Während Prinzipien als universelle Gesetzmäßigkeiten in allen Sprachen vorkommen (vgl. Philippi, 2008: 348), werden Parameter in Abhängigkeit der im Input extrahierten sprachspezifischen Regeln festgesetzt. Ein angeborenes Sprachwissen sei angesichts des für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache unzureichenden Inputs unerlässlich (*poverty of the stimulus*), da der Input fehlerbehaftet und unvollständig sei bzw. nicht ausreichend Strukturen umfasse, um Regeln extrahieren zu können. Darüber hinaus fehle im Input die negative Evidenz, d. h., dass eine Struktur nicht als ungrammatisch bewertet werden kann, nur weil sie im Input nicht auftritt (Chomsky, 1980: 34; vgl. Gabriel et al., 2018: 13 ff.). Konstruktivisten betrachten diverse Aspekte des nativistischen Ansatzes kritisch, insbesondere das Argument eines unzureichenden Inputs: Es gebe keine *poverty of the stimulus* (Tomasello, 2005: 189). Beispielsweise belegen Untersuchungen von Eltern-Kind-Interaktionen einen stabilen und reichen Input (vgl. Behrens, 2006).

³¹ Das Prinzipien- und Parametermodell ist nur ein Ansatz neben anderen, wie z. B. dem Minimalistischen Programm (vgl. Chomsky, 1995).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Annahme von abstrakten universellen Kategorien, deren Existenz aufgrund der hohen Variationen zwischen den Sprachen eher unwahrscheinlich ist und deren Verbindung zu sprachspezifischen Items unmöglich erscheint, von Tomasello (2005: 188) *linking problem* genannt. Tomasello (2003, 2005) sowie auch andere Vertreter des gebrauchsbasierten Ansatzes argumentieren, das von Nativisten angenommene angeborene Sprachwissen und dessen Beitrag zum Spracherwerb seien nicht plausibel und daher überflüssig (vgl. Ambridge et al., 2014b). Vielmehr seien hier allgemeine kognitive Fähigkeiten (siehe unten) grundlegend, durch welche die Kinder eine Verbindung zwischen einer Bedeutung und einer Form zum Ausdruck einer bestimmten kommunikativen Intention erkennen (vgl. Tomasello, 2005: 188). Zuletzt besteht ein Unterschied darin, dass generative Ansätze für die Produktion einer Äußerung von abstrakten Regeln ausgehen, während in gebrauchsbasierten Ansätzen neben abstrakten Konstruktionen auch häufig spezifische und teilspezifische Konstruktionen die Grundlage bilden (vgl. Ambridge & Lieven, 2011: 127; Koch, 2018).

3.2 Gebrauchsbasierter Spracherwerb

In den folgenden Kapiteln wird der Spracherwerb aus einer gebrauchsbasierten Perspektive skizziert. Dafür werden zunächst allgemeine kognitive Mechanismen beschrieben, die grundlegend für den Spracherwerb sind. Anschließend werden die Schritte des Spracherwerbverlaufs beschrieben, wobei vor allem deutlich werden soll, wie abstrakte Argumentstrukturkonstruktionen allmählich im Konstruktikon entstehen. Bereits in Kapitel 2.4.2 beschriebene Mechanismen zur Entstehung und Speicherung von Konstruktionen spielen auch hier eine Rolle.

3.2.1 Kognitive Grundlagen und Voraussetzungen

Im Gegensatz zu angeborenen Sprachmodulen gehen gebrauchsbasierte Ansätze von allgemeinen sozio-kognitiven Fähigkeiten aus, die zwar für den Spracherwerb grundlegend, jedoch nicht auf die sprachlichen Kapazitäten begrenzt sind (vgl. Croft & Cruse, 2004). Tomasello (2003: 3; 2009) teilt diese Fähigkeiten in zwei Kategorien auf: *intention-reading* und *pattern finding*. *Intention-reading* betrifft die funktionale Dimension von Sprache und ist als Fähigkeit zu verstehen, die

Intentionen des anderen zu erkennen bzw. Handlungen als zielgerichtet und beabsichtigt wahrzunehmen. In Bezug auf Sprache werden auch kommunikative Intentionen, also die Bedeutungen einer Äußerung in einem bestimmten Kontext, erkannt, die dann wiederum in ähnlichen Situationen imitiert werden können. Das imitative Lernen stellt somit eine Form des kulturellen Lernens dar und ermöglicht, konventionelle Form-Bedeutungspaare und die funktionellen Rollen der Konstruktionsbestandteile zu erlernen (vgl. Tomasello, 2005: 193; 2007). Dazu ist es notwendig, dass das Kind seine Aufmerksamkeit mit der Bezugsperson teilt (*joint attention*), der Aufmerksamkeit dieser folgt und sie auch lenkt. Der zweite Bereich, *pattern finding*, betrifft eher die grammatikalische Dimension und umfasst Fähigkeiten der Kategorisierung, der Schemabildung und der Analogiebildung, die bereits in Kapitel 2.4.2 beschrieben wurden. Durch häufige Wiederholungen im Input erkennen Kinder einerseits konstant bleibendes Sprachmaterial und bilden über die variierenden Bestandteile eine Leerstelle (*I wanna X, I'm Xing it*, Tomasello, 2007: 11), was der Schematisierung entspricht. Die Leerstelle kann dabei beliebig gefüllt werden, mit der Einschränkung, dass die Funktion beibehalten wird. Bei der Bildung von Analogien erkennen Kinder funktionale Ähnlichkeiten von Komponenten in mehreren Konstruktionen: In den Beispielen *I'm Xing it, I'm Aing it, I'm Bing it*, haben X, A und B die gleiche funktionale Rolle, was zur Herausbildung von abstrakten Rollen führt (vgl. Tomasello, 2007: 12). Darüber hinaus werden, basierend auf einer funktionellen Distributionsanalyse, durch funktional ähnliche lexikalische Instanzen in den Leerstellen verschiedener Konstruktionen paradigmatische Kategorien gebildet, wie *Nomen* und *Verb* (vgl. Tomasello, 2003: 170). Diese allgemeinen sozio-kognitiven Fähigkeiten stellen die Grundlage für den Erwerb von zunehmend abstrakten Konstruktionen dar, basierend auf den konkreten Instanzen, die Kinder aus dem Input verstehen, imitieren und abstrahieren.

3.2.2 Von Holophrasen zu Argumentstrukturkonstruktionen

Im Hinblick auf den Konstruktionserwerb wurde vor allem die Zeit der ersten Mehrwortäußerungen untersucht, wobei der Forschungsschwerpunkt hier fast ausschließlich auf einsprachigen Kindern liegt (vgl. u. a. Abbot-Smith & Tomasello, 2006; Tomasello, 2007; Lieven, 2009). In einer gebrauchsbasierten Perspektive wird nicht von einem noch zu aktivierenden Sprachwissen

ausgegangen, sondern vielmehr davon, dass die verwendeten Äußerungen genau die erworbenen Konstruktionen im Konstruktikon des Kindes widerspiegeln (vgl. Hilpert, 2014: 157).

Kinder beginnen in der Regel kurz nach Vollendung ihres ersten Lebensjahres einzelne Worte zu verwenden, z. B. *Ball, aus*, um eine bestimmte kommunikative Intention auszudrücken (vgl. Tomasello, 2003: 36). Diese sogenannten Holophrasen können auch aus mehreren lexikalischen Einheiten bestehen, z. B. *alles weg*, die im Input hochfrequent vorkommen und als Einheit gespeichert werden. Mit zunehmendem Alter (ca. 18 Monaten) kombinieren sie zwei Wörter (z. B. *Ball Papa*), die sie zuvor isoliert gebraucht haben oder sie beginnen die aus mehreren Elementen bestehenden und als Einheit verfestigten Holophrasen zu segmentieren. Daraus folgen erste teilspezifische Schemata, die ein lexikalisch fixiertes Wort beinhalten sowie eine offene Leerstelle, die durch den Prozess der Schematisierung entsteht. Kinder erkennen die Ähnlichkeiten zwischen Äußerungen wie beispielsweise *Mama weg, Ball weg, alles weg*, was zur Entstehung einer Leerstelle mit einem konstant gehaltenen Element führt: *_ weg*. Dieses wird auch als *pivot*-Schema (vgl. Braine, 1976; Tomasello, 2003; Koch, 2015) oder *slot-and-frame pattern*³² bezeichnet (vgl. Lieven et al., 1997). Die zur Leerstelle führende Abstraktion bildet jedoch keine grammatikalische Kategorie wie *Nomen* oder *Verb*, sondern eher die Kategorie *Ding* oder *Aktion* basierend auf der funktionalen Ähnlichkeit (vgl. Ambridge & Lieven, 2011: 134). Diese Abstraktionen beginnen ab zwei Instanzen bzw. Exemplaren, so Ambridge und Lieven (2015: 479). Erste Mehrwortäußerungen, die zu Beginn des zweiten Lebensjahrs produziert werden, erweisen sich als stark konservativ, da sie hauptsächlich aus genauen Wiederholungen von bisher verwendeten Äußerungen bestehen oder nur minimale Veränderungen dieser aufweisen (vgl. Lieven et al., 2003; Lieven et al., 2009; Koch, 2018). Vor allem im Hinblick auf die Verben sind die ersten Äußerungen wenig kreativ und nur begrenzt produktiv (vgl. Tomasello, 1992; Tomasello, 2000), da jedes Verb auf eine Argumentstruktur beschränkt ist und eine eigene Entwicklung vollzieht, was Tomasello (1992: 238) als *verb-island*-Hypothese bezeichnet. In diesem Stadium können Verben noch nicht in

³² Die Bezeichnung *slot-and-frame-pattern* umfasst nicht nur *pivot*-Schemata, sondern jede Form einer teilspezifischen Konstruktion mit einem festen und einem offenen Bestandteil (vgl. Lieven et al., 1997; Ambridge & Lieven, 2015).

Konstruktionen übertragen werden, in denen sie zuvor nie gehört wurden (vgl. Tomasello & Brooks, 1998). Die Argumentstruktur ist nicht abstrakt, sondern an ein bestimmtes Verb gebunden und somit zwischen Verben unterschiedlich: Beispielsweise könnten für das Verb *legen* konkrete Rollen wie ein Legender, etwas Gelegtes und ein Ort, an den gelegt wird, erworben sein und für das Verb *malen* zunächst nur ein Malender. Über die Generalisierung der itembasierten Konstruktionen und *verb-islands* wiederum erkennen die Kinder weitere schematische Konstruktionen, sodass sich über den Prozess der Analogie durch die zunächst verbgebundenen Rollen (der Legende, der Werfende, der Hängende) die abstrakte Rolle des Agens in einer schematischen Caused-Motion-Konstruktion herausbildet. Darüber hinaus sind das bereits beschriebene *structural alignment* (vgl. Gentner & Markman, 1997), d. h. die Abstimmung der entsprechenden Bestandteile in den verschiedenen Konstruktionen im Hinblick auf ihre ähnlichen funktionalen Rollen, sowie die Auftretensfrequenz von Äußerungen ebenfalls entscheidende Bestandteile im graduellen Abstraktionsprozess (vgl. Tomasello, 2003: 166).

Von abstrakten Argumentstrukturkonstruktionen ist die Rede, wenn Verben in unterschiedlichen Argumentstrukturkonstruktionen verwendet werden und nicht mehr an eine bestimmte gebunden sind (vgl. Hilpert, 2014: 169). Während Kinder ab drei oder vier Jahren erste Fähigkeiten zeigen, neue Verben oder Nonsense-Verben in Konstruktionen einzusetzen, in denen sie diese Verben zuvor nicht gehört hatten, können Zweijährige Verben selten oder gar nicht auf neue Gebrauchskontexte übertragen und befinden sich somit noch im Stadium der *verb-islands* (vgl. Tomasello, 2000). Auch in Studien, in denen Verben in Konstruktionen mit fehlerhafter Wortreihenfolge (SOV oder VSO) präsentiert werden, zeigt sich eine graduelle Entwicklung, sodass Kinder erst ab vier Jahren systematisch die fehlerhafte Wortstellung im Englischen auf SVO korrigieren, was als Evidenz für die Verwendung eines Schemas der Transitivkonstruktion gilt (vgl. Akhtar, 1999; Abbot-Smith et al., 2001)³³ (vgl. Kap. 2.4.3). Eine unterstützende Rolle für den Erwerb von Schemata wird außerdem bestimmten Verben

³³ In der Studie von Abbot-Smith et al. (2001) wiederholen die Kinder häufiger ein Nonsense-Verb in einer SV-Stellung als in der VS-Stellung. Die Autoren gehen von einem impliziten Verbwissen aus, da die Kinder die nicht-kanonische Wortstellung vermeiden (vgl. Abbot-Smith et al., 2001: 689).

zugeschrieben, die hochfrequent in der Konstruktion vorkommen, deren inhärente Bedeutung widerspiegeln und somit den Konstruktionserwerb erleichtern (vgl. Kap. 3.3).

Der Übergang von Holophrasen zu schematischen Konstruktionen über itembasierte Konstruktionen stellt den Spracherwerb als einen *bottom up*-Prozess dar: Auf der Grundlage von konkretem Sprachmaterial entstehen zunehmend Abstraktionen (vgl. Behrens, 2009b).³⁴ Trotz der Annahme einer graduellen Schematisierung fallen vor allem im Spracherwerb spezifische oder teilspezifische Konstruktionen ins Gewicht, sodass die Bildung von abstrakten Argumentstrukturkonstruktionen als spekulativ beschrieben wird (vgl. Ambridge & Lieven, 2015: 491). Evidenzen aus Studien lassen nicht immer den Rückschluss auf die Bildung von abstrakten Schemata zu. Kinder können viel häufiger ein Nonsense-Verb in einer Transitivkonstruktion verwenden, wenn sie sich dabei auf ein teilspezifisches Schema (*He's Xing it*) stützen können (vgl. Childers & Tomasello, 2001). Auch bei neuen Verben verhalten sich die fünfjährigen Kinder konservativ und assoziieren Verben eher mit Konstruktionen, in denen diese Verben zuvor vorkamen (vgl. Abbot-Smith & Tomasello, 2010). Es ist daher anzunehmen, dass neben Schemata, die sich durch Kategorisierungsprozesse bilden, auch Instanzen in Abhängigkeit von ihrer Auftretensfrequenz als spezifische oder teilspezifische Konstruktionen gespeichert werden (vgl. Langacker, 2000; Abbot-Smith & Tomasello, 2006). Ob Kinder eine abstrakte Caused-Motion-Konstruktion besitzen und diese gebrauchen, muss daher genauso wie bei Erwachsenen in Frage gestellt werden.

Die mögliche Verwendung eines Schemas ab einem bestimmten Alter ist außerdem sprachenabhängig, da beispielsweise zweijährige deutsche Kinder bei Nonsense-Verben ein besseres Korrekturverhalten zeigen als englische³⁵ (vgl. Abbot-Smith et al., 2008). In einer Studie mit französischen Kindern beobachteten Matthews et al. (2007), dass sich der Konstruktionserwerb im Französischen aufgrund der Variation der Wortfolge in Transitivkonstruktionen länger vollzieht

³⁴ Neben Argumentstrukturkonstruktionen wurde der Erwerb weiterer komplexer Konstruktionen, wie z. B. von Adverbial- oder Komplementsätzen in Diessel und Tomasello (2001) und Diessel (2004) thematisiert.

³⁵ Als Ursache für die unterschiedlich starken Repräsentationen der Konstruktionen nennen die Autoren den Input sowie die Salienz der Merkmale (*cues*) zur Erkennung von semantischen Rollen (vgl. Abbot-Smith et al., 2008: 65).

(präverbal bei Klitika: *Paul les mange* ‘*Paul sie isst’, postverbal bei Nominalphrasen: *Paul mange les pommes* ‘Paul isst die Äpfel’). Ambridge und Lieven (2011: 226) fügen hinzu, dass sich französische Kinder daher weniger auf teilspezifische Schemata stützen können. Da sich die meisten Studien auf das Englische beziehen, muss die Übertragung von Erkenntnissen und Studienergebnissen auf andere Sprachen unter Berücksichtigung sprachspezifischer Eigenschaften vorgenommen werden (vgl. Abbot-Smith & Tomasello, 2006).

3.3 Verben in Argumentstrukturkonstruktionen

Beim Übergang von itembasierten Konstruktionen in abstrakte Argumentstrukturkonstruktionen wird dem Gebrauch prototypischer Verben eine zentrale Rolle zugewiesen. Goldberg (2006) zufolge unterstützen Verben wie *put*, *go*, *give* durch ihre Semantik den Erwerb der Semantik eines syntaktischen Musters bzw. von Argumentstrukturkonstruktionen. Goldberg et al. (2004) haben den Verbgebrauch in der Ditransitiv-Konstruktion, der Transitiv-Motion-Konstruktion und der Caused-Motion-Konstruktion im frühen Spracherwerb sowie den Input der Mütter untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl in den kindlichen Äußerungen als auch im Input der Mütter in einer bestimmten Konstruktion jeweils ein Verb häufig vertreten ist: *go* in der Transitiv-Motion-Konstruktionen, *put* in der Caused-Motion-Konstruktion, *give* in der Ditransitiv-Konstruktion. Ellis und Ferreira-Junior (2009) konnten auch bei Fremdsprachlern nachweisen, dass die Verben *go*, *put* und *give* in den jeweiligen Konstruktionen überwiegen, bevor diese später durch spezifischere ersetzt werden. Diese Verben gelten zum einen als generisch, weil sie in vielen Kontexten einsetzbar sind, zum anderen sind sie auch prototypisch, da ihre Bedeutung die der Konstruktion widerspiegelt (vgl. Goldberg, 2006: 76 f.). Bewertungen der Prototypizität durch Muttersprachler in einer weiteren Untersuchung in Ellis & Ferreira-Junior (2009) ergaben, dass für Caused-Motion *put* zwar als prototypisch eingestuft, jedoch von anderen Verben übertroffen wurde, die ebenfalls als prototypisch gelten (z. B. *bring*, *move*, *send*). Daraus wird deutlich, dass beim Erwerb einer Konstruktion sowohl die Prototypizität des Verbs als auch die Generizität der Verbsemantik wichtig sind, da diese Verben aufgrund ihrer breiten elementaren Bedeutung in vielen Kontexten

eingesetzt werden können. Die generischen Verben bilden somit einen Prototypen, mit dem weitere Verben assoziiert werden können und allmählich die Produktivität der Leerstelle erhöht wird (Goldberg et al., 2004: 69).

Die Relevanz von diesen sogenannten *general purpose* Verben oder *light verbs*³⁶ (Theakston et al., 2004: 62) wurde ebenfalls in anderen Ansätzen thematisiert (vgl. Clark, 1978; Pinker, 1989; Ninio, 1999b, 1999a). Ninio (1999b) beobachtet in SVO und VO-Strukturen im Englischen und Hebräischen ebenfalls einen hohen Gebrauch sogenannter *pathbreaking* Verben, die allmählich durch spezifischere ersetzt werden. Diese Verben enkodieren die Semantik des syntaktischen Musters und ermöglichen dessen Erwerb (vgl. Theakston et al., 2004: 62). Anschließend können in das syntaktische Muster spezifischere Verben eingesetzt werden. Goldberg (2006: 88) dagegen sieht in diesen generischen und prototypischen Verben das Potential, die Semantik eines syntaktischen Musters zu erkennen. Konkret beschreiben Goldberg et al. (2004: 304), dass der häufige Gebrauch von *put* in der VOL-Konstruktion dazu führt, dass die Bedeutung von *put* mit der der Konstruktion assoziiert wird, sogar in anderen Instanzen, in denen das Verb *put* selbst nicht vorkommt. Es sei an dieser Stelle hinzugefügt, dass die prototypischen und hochfrequent vorkommenden Verben zwar die Korrelation zwischen Form und Bedeutung der Konstruktion zu erkennen lassen, jedoch keine Voraussetzung dafür darstellen (Goldberg et al., 2004: 304).

Neben der Eigenschaft der Verben, generisch und prototypisch zu sein, trägt auch die hohe Auftretensfrequenz eines Verbs zum Erwerb einer bestimmten Konstruktion bei. In Goldberg et al. (2004) sowie Casenhiser und Goldberg (2005) wurde festgestellt, dass sowohl Kinder im Alter zwischen fünf bis sieben Jahren als auch Erwachsene nach einer kurzen Trainingssequenz ein neues syntaktisches Muster (NP1 NP2 Verb) mit einer neuen Konstruktionsbedeutung ('Erscheinung') erlernen können. In der Tat assoziierten die Probanden die Konstruktion häufiger mit einer Videosequenz, in der die Szene einer Erscheinung dargestellt wurde.

³⁶ In Studien finden sich unterschiedliche Angaben dazu, welche Kriterien ein *light verb* definieren. Für einen kurzen Überblick siehe Theakston et al. (2004: 68 f.). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *neutral* und *generisch* zur Beschreibung dieser Verben verwendet. Diese werden nahezu synonym eingesetzt (vgl. Kap. 7.5). Die Bezeichnung *neutral* findet sich eher in Studien zu Caused-Motion-Ereignissen und markiert den Unterschied zu semantisch spezifischen Verben. Ein neutrales Verb enkodiert allein die Bewegung an sich und keine zusätzlichen Informationen (vgl. Hickmann & Hendriks, 2006). Der Terminus *generisch* hebt den breiten Anwendungskontext hervor.

Darüber hinaus schnitten Probanden, bei denen während des Trainings ein einziges Verb als prototypisches Exemplar hochfrequent angeboten wurde (*skewed input*), signifikant besser ab als Probanden, bei denen die Nonsense-Verben gleichmäßig über die Instanzen verteilt wurden. Die Autoren schließen daraus, dass ein prototypisches, frequentes Verb den Erwerb einer Konstruktion deutlich erleichtert. Dies sei dennoch nicht zwingend notwendig, da die Bedeutung auch über eine Vielzahl von Verben erworben werden könne, so Goldberg et al. (2004: 304).

In diesem Zusammenhang gehen Theakston et al. (2004) der Frage nach, ob der frühe Erwerb generischer Verben durch die Semantik der Verben allein oder auch durch den Input bedingt ist bzw. setzen sich in ihrer Studie als Ziel, den relativen Anteil von Input und Semantik zu bewerten. Die Datengrundlage bilden der Verbgebrauch in SVO- und VO-Strukturen sowie Intransitiv-Konstruktionen in der Spontansprache von Kindern im Alter von 1;10-2;0 Jahren und deren Müttern. Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Semantik als auch die Frequenz im Input mit dem Erwerbsalter der einzelnen Verben korrelieren, die Semantik jedoch eine geringe Rolle spielt, sodass eher die Auftretensfrequenz im Input ausschlaggebend ist (vgl. Theakston et al., 2004: 89). Zusammenfassend stellen die Ergebnisse in Frage, dass allein die Semantik von Verben bzw. eine hohe Generizität den Erwerb von Argumentstrukturkonstruktionen bedingt. Dennoch schließen die Autoren die Rolle der Semantik nicht vollständig aus und nehmen an, dass semantisch neutrale Verben eine Rolle im späteren Spracherwerb, nämlich beim Erwerb abstrakter Konstruktionen, spielen können. Kinder orientieren sich im frühen Spracherwerb an *slot-and-frame*-Mustern und konkreten lexikalischen Bestandteilen, während sie allmählich abstrakte Konstruktionen erwerben:

It is thus an empirical question whether, later in development, semantically general verbs play a central role in the abstraction of linguistic constructions that allow adultlike productivity with verb argument structure as suggested by Goldberg (1998, 1999). (Theakston et al., 2004: 91)

Unabhängig von der Rolle semantisch neutraler Verben im Erwerb von Argumentstrukturkonstruktionen können diese auch bei Wortschatzlücken gebraucht werden sowie Verarbeitungskosten reduzieren (vgl. Harr, 2012: 322 ff.; Chilla et al., 2013: 209). Bei bilingualen Probanden könnte der Gebrauch von neutralen Verben in der Caused-Motion-Konstruktion daher eine Reduktion von Verarbeitungskosten widerspiegeln: Da Bilinguale mehrere und teilweise unterschiedliche Konstruktionen zum Ausdruck von Caused-Motion erwerben,

könnte der stetige Gebrauch von neutralen Verben Hinweis auf die Verwendung einer teilspezifischen Konstruktion in Form von [Agens *machen/tun/mettre* Thema Direktionalangabe] sein, während monolinguale Kinder gleichen Alters bereits häufiger auf spezifische Verben zurückgreifen (vgl. Koch & Woerfel, 2018). Darüber hinaus wird der Gebrauch von neutralen Verben auch in Studien zum Ausdruck von Bewegung und Caused-Motion thematisiert (vgl. Kap. 5.3 und 5.4) (vgl. u. a. Chenu & Jisa, 2006b; Harr, 2012). Bei der Untersuchung des Verbgebrauchs in der Caused-Motion-Konstruktion müssen daher auch die jeweiligen typologischen Besonderheiten der Sprachen berücksichtigt werden, d. h. die Verteilung von semantischen Informationen in den Bestandteilen der Konstruktion, insbesondere im Verb.

3.4 Restriktion von Leerstellen

Obwohl Konstruktionen zunehmend abstrakt und produktiv werden, u. a. in Form von Argumentstrukturkonstruktionen, kann nicht jede beliebige lexikalische Einheit in jeder Konstruktion auftreten (vgl. Hilpert, 2014: 156). Diese Restriktionen gehören zu den Informationen, die erworben werden müssen. Beispielsweise müssen Kinder lernen, dass semantisch ähnliche Verben nicht zwingend in den gleichen Konstruktionen vorkommen können (*She said/told something to her mother; She *said/told her mother something*, Tomasello, 2003: 176) oder, dass ähnliche Konstruktionen nicht immer die gleichen Verben zulassen (**she explained me the story; she explained the story to me*, Goldberg, 2006: 96). Obwohl Kinder zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr eine Phase von Übergeneralisierungen durchlaufen, gelingt es ihnen später, Konstruktionen gemäß der Sprachnorm zu gebrauchen (vgl. Tomasello, 2009: 82). Auch Bilinguale sind mit dieser Aufgabe konfrontiert, sie müssen Restriktionen für jede Sprache erwerben. Ein englisch-französisch bilinguales Kind erwirbt fürs Englische die oben genannte Restriktion für *say* und *tell*, die jedoch im Französischen für die Äquivalente *dire* und *raconter* nicht zutrifft. Der Erwerb mehrerer Sprachen geht mit dem Erwerb mehrerer, nicht zwingend übereinstimmender Restriktionen einher.

Einschränkungen sind zunächst durch die semantischen Merkmale der Verben in den jeweiligen Konstruktionen bedingt, die über die Abstraktion

konkreter Instanzen entstanden sind.³⁷ Ambridge et al. (2008: 104) zeigen, dass sich Erwachsene und auch Kinder an der Verbsemantik orientieren. In der Studie bewerten sie Nonsense-Verben wie *tam* in einer Instanz der transitiven Konstruktion als inkorrekt, wenn *tam* die Bedeutung ‘laughing in a particular manner’ zugeteilt wird (**The funny clown laughed Bart/giggled Lisa/tammed Homer*).

Restriktionen lassen sich außerdem über *entrenchment* erlernen: Durch wiederholtes Auftreten eines Verbs in einer bestimmten Konstruktion wird die Repräsentation gestärkt, d. h. zunehmend *entrencht*, sodass der Sprecher annimmt, dass dieses Verb nicht in anderen Konstruktionen vorkommt. Die Generalisierung auf weitere Konstruktionen wird daher durch Evidenz aus dem Input begrenzt (vgl. u. a. Ambridge et al., 2015: 4). Die Tatsache, dass Kinder häufiger niedrigfrequente als hochfrequente und in der Konstruktion *entrenchte* Verben übergeneralisieren, untermauert diese Annahme (vgl. Brooks et al., 1999; Theakston, 2004). Stefanowitsch (2008) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff *negative entrenchment*: Das fehlende Auftreten eines erwarteten Items in einer bestimmten Konstruktion führt durch Berechnung der Auftretenswahrscheinlichkeit zur Schlussfolgerung, dass dieses Item in der Konstruktion nicht vorkommt.

Als weitere Prozesse zur Restriktion von Leerstellen und zur Vermeidung von Übergeneralisierungen werden *dynamic categorization* und *statistical preemption* genannt (vgl. Goldberg, 2006, 2009; Boyd & Goldberg, 2011). Unter *dynamic categorization* versteht Goldberg (2016: 369) den Prozess der Kategorisierung von Instanzen, auf deren Basis bestimmte semantische, pragmatische und phonologische Merkmale für eine Kategorie entstehen.³⁸ Anhand dieser Merkmale wiederum kann entschieden werden, ob ein neues Item in eine Konstruktion eingesetzt werden kann. Noch nie verwendete Verben werden daher nur dann in Argumentstrukturkonstruktionen eingesetzt, wenn sie Ähnlichkeiten zu in der Konstruktion bereits gebrauchten Verben aufweisen (vgl. Goldberg, 2009: 104). Der zweite Prozess ist *statistical preemption*: Wird ein Verb häufig und

³⁷ Für eine Vertiefung des generativ ausgerichteten Ansatzes semantischer Verbklassen siehe Pinker (1989) und für einen Vergleich mit anderen Ansätzen siehe Ambridge et al. (2014c).

³⁸ In diesem Zusammenhang werden in früheren Veröffentlichungen Type-Frequenz und Offenheitsgrad eines Musters (*degree of openness*) angeführt. Je mehr unterschiedliche Types in einer Konstruktion vorkommen, desto offener ist das Muster für das Vorkommen eines neuen Types (vgl. Goldberg, 2006: 99).

durchgehend in einer anderen, funktional ähnlichen Konstruktion B verwendet, entnimmt das Kind die Information, dass für dieses Verb die Konstruktion B der Konstruktion A vorzuziehen ist. Goldberg (2006; 2016: 379) gibt an, dass die konkurrierenden Konstruktionen zwar hinsichtlich pragmatischer und semantischer Information überlappen, aber nie vollständig identisch sind, wie beispielsweise bei der *to-dative*-Konstruktion und Doppelobjektkonstruktion. Cappelle (2006: 17) weist zu Recht darauf hin, dass Konstruktionen nur dann miteinander konkurrieren können, wenn sie vom Sprecher als semantisch ähnlich wahrgenommen werden. Somit müssen laut Cappelle (2006) die konkurrierenden Konstruktionen auf semantischer Ebene in Verbindung stehen.

Als Evidenz für *statistical preemption* gilt unter anderem die Studie von Brooks und Tomasello (1999). Kinder ab 4;5 Jahren produzieren seltener ein Nonsense-Verb (z. B. *tam*) in einer transitiven Konstruktion, wenn ihnen das Verb zuvor sowohl in einer intransitiven (*The ball is tamming*) als auch in einer periphrastischen kausativen Konstruktion (*He's making the ball tam*) präsentiert wurde, als Kinder, die das Verb nur in der intransitiven Konstruktion gehört haben. Durch die Evidenz der periphrastischen Konstruktion haben die Kinder bereits eine Alternative zur intransitiven Konstruktion erhalten, sodass die periphrastische Konstruktion der transitiven vorzuziehen ist (vgl. Goldberg, 2011: 141).

Anders als das *entrenchment* von Verben in bestimmten Konstruktionen verhindert *preemption* nicht den kreativen Gebrauch von Verben, wie z. B. *sneeze* in der Caused-Motion-Konstruktion, da Caused-Motion und intransitive Handlung unterschiedliche Bedeutungen tragen und somit nicht konkurrieren (vgl. Boyd & Goldberg, 2011: 61; Goldberg, 2011). In einer weiteren Veröffentlichung beschreibt Goldberg (2016: 369) zusätzlich den der *preemption* zugrundeliegenden Mechanismus *competition-driven learning*, der dem von Ambridge et al. (2015) beschriebenen Prozess für *entrenchment* nahekommt (siehe oben): Wenn zwei Konstruktionen A und B koaktiviert werden, aber nur A gebraucht wird, bzw. gewinnt, wird B zunehmend weniger zugänglich.

Studien, die zwischen *statistical preemption* und *entrenchment* als Mechanismen für das Lernen der Restriktionen abwägen, kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Bei der Bewertung von Dativkonstruktionen (Doppelobjekt-Konstruktionen und Präpositionalobjekt-Konstruktionen) können Ambridge et al. (2014c) sowohl signifikante Effekte für *entrenchment* als auch für

statistical preemption nachweisen. Der Gebrauch eines Verbs in einer Konstruktion wird einerseits durch den Gebrauch dieses Verbs in jeder anderen Konstruktion bedingt (*entrenchment*), jedoch auch durch den Gebrauch in einer semantisch ähnlichen Konstruktion (*statistical preemption*).³⁹ Ambridge et al. (2015) können in einem weiteren Vergleich zwar Evidenz für *entrenchment* finden, jedoch nicht für *statistical preemption*. In der Tat beobachten sie, dass das häufige Auftreten von Verben in Konstruktionen (nicht nur in nahezu synonymen Konstruktionen) mit einer niedrigen Toleranz für Übergeneralisierungsfehler einhergeht. Daraus ziehen sie den Schluss, dass der Lernmechanismus durch die allgemeine Verbhäufigkeit bedingt ist, unabhängig von der Konstruktion. Dennoch schlagen sie vor, *statistical preemption* und *entrenchment* nicht als getrennte Effekte zu betrachten, sondern vielmehr als Unterformen voneinander, eine Position, die auch in der vorliegenden Arbeit angenommen wird. *Statistical preemption* kann als eine Form von *entrenchment* betrachtet werden, wenn die Konstruktion, in der das Verb vorkommt, auch nahezu synonym zur alternativen Konstruktion ist (Ambridge et al., 2015: 17). *Entrenchment* kann wiederum auch eine Form von erweiterter *preemption* darstellen, in dem nicht nur nahezu synonyme, sondern alle Konstruktionen berücksichtigt werden (vgl. auch Ambridge & Lieven, 2011). Tomasello (2000: 227) kommt bei der Zusammenfassung von Studien zu dem Ergebnis, dass *entrenchment* ab dem Alter von drei Jahren, im Zuge des Gebrauchs der *verb-islands*, stattfindet. *Preemption* und der Einfluss semantischer Verbklassen ließen sich erst später bemerken, ab 4;6 Jahren, wenn Kinder Wissen über den konventionellen Verbgebrauch in Konstruktionen erwerben.

Um den Einfluss der Verbsemantik, des *entrenchment* sowie der *preemption* gleichermaßen zu berücksichtigen, schlagen Ambridge et al. (2011) und Ambridge und Lieven (2011) den FIT-Ansatz vor, mit dem vorrangig Übergeneralisierungsfehler erklärt werden sollen, der jedoch auch gut für die allgemeine Produktion von Konstruktionen im Sprachgebrauch herangezogen werden kann (vgl. auch Ambridge et al., 2014c). Grundsätzlich geht es darum, wie

³⁹ Den Autoren ist bewusst, dass *statistical preemption* und *entrenchment* zwingend miteinander korrelieren. Dies wurde in den statistischen Berechnungen berücksichtigt (vgl. Ambridge et al., 2014c: 224).

ein Item und eine Konstruktion⁴⁰ zusammenpassen bzw. ein Item für eine Konstruktion geeignet ist, wodurch die Bezeichnung *FIT* für den Ansatz entsteht, zu Deutsch *geeignet*. Zur Verbalisierung einer bestimmten Information werden verschiedene Konstruktionen aktiviert. Diese konkurrieren untereinander, bis die Konstruktion mit der höheren Aktivierung ausgewählt wird: Zum einen muss die Konstruktion relevant sein, d. h. eine Leerstelle für jedes Argument enthalten, das der Sprecher ausdrücken will, sowie die Bedeutung wiedergeben, die der Sprecher ausdrücken möchte (*relevance*). Zum anderen müssen Items hinsichtlich Semantik, Pragmatik und phonologischen Merkmalen mit der Leerstelle übereinstimmen (*fit*). Für die Caused-Motion-Konstruktion bedeutet dies beispielweise, dass das Agens kein Instrument sein kann (vgl. Hilpert, 2014: 36). Zuletzt werden auch die Auftretensfrequenz der Konstruktion sowie die Auftretensfrequenz der einzelnen Items in der Konstruktion berücksichtigt, wobei *entrenchment* und *preemption* einfließen (*construction frequency* und *item-in-construction frequency*). Zu Übergeneralisierungen kommt es dann, wenn Items in Leerstellen eingesetzt werden, für die sie eigentlich nicht geeignet sind. Ist dies der Fall, hat das Kind noch nicht die Eigenschaften der Leerstelle oder die passende Konstruktion erworben (Ambridge & Lieven, 2011: 262).

Bilinguale haben die zusätzliche Aufgabe, teilweise unterschiedliche und eventuell widersprüchliche Einschränkungen für beide Sprachen über den Input zu lernen. Im Rahmen des bilingualen Sprachrepertoires (vgl. Kap. 4.2.1) ist anzunehmen, dass Konstruktionen sprachübergreifend aktiviert werden und über die Semantik verbunden sind. Das Sprachrepertoire weist keine strikten Sprachgrenzen auf. Um im deutschsprachigen Kontext das Ereignis zu beschreiben, wie ein Junge einen Mantel aufhängt, könnten daher bei deutsch-französischen Bilingualen folgende konstruktionale Muster aktiviert werden: [Agens Verb Thema Direktionalangabe], [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2]⁴¹ sowie auch das dem Französischen entsprechende Muster [Agens Verb Thema]. Das Muster [Agens Verb Thema] ist, wie auch die anderen,

⁴⁰ Ambridge und Lieven (2011: 257) beschreiben hier ein *constructional template*, d. h. ein „ordered pattern of slots which, as a whole, is associated with a particular event-semantics (i.e. meaning)“.

⁴¹ Für das Deutsche wird eine Caused-Motion-Konstruktion mit zwei Direktionalangaben angenommen, z. B. *Der Junge hängt den Mantel an den Haken an*. Dies wird in Kapitel 5.3 beschrieben.

relevant, da es Leerstellen für die Items *Junge* als Agens, *hängen* als Tätigkeit, *Mantel* als Thema enthält (*relevance*). Die Semantik der Konstruktion wird widergespiegelt, sofern der Sprecher nicht den Fokus auf den Ort legen will, an den der Mantel gehängt wird. Die semantischen Eigenschaften stimmen überein, da das Verb *hängen* der Semantik des Verbslots entspricht (*fit*). Begegnet der Sprecher solchen Ereignissen häufiger im Französischen, ist zu vermuten, dass das Muster [Agens Verb Thema], sowie auch das Verb *accrocher* ‘anhängen’ für die Beschreibung der Tätigkeit stark *entrencht* sind (hohe *construction frequency* und *item-in-construction-frequency*). In einem deutschsprachigen Kontext könnte daher durchaus die Instanz *Der Junge hängt den Mantel* auftreten, da das Verb *accrocher* ‘anhängen’ mit der Konstruktion [Agens Verb Thema] verbunden ist und angenommen werden kann, dass Konstruktionen sprachübergreifend aktiviert werden und über die Semantik verbunden sind. Genauer wird in Kapitel 4.4.3 bei der Beschreibung von Transfer auf diesen Prozess eingegangen.

Zusammenfassend kann das FIT-Modell nicht nur zur Erklärung von Übergeneralisierungen herangezogen werden, sondern auch dazu beitragen, Transfer und die idiosynkratische Verwendung von Verben bei Bilingualen zu erklären. Bei Bilingualen stellt sich dabei die Frage, ob der Vorgang des Abgleichens zwischen Verben und konkurrierenden Konstruktionen sprachübergreifend und auf einer abstrakten Ebene stattfindet. Dafür muss zunächst untersucht werden, inwiefern lexikalische und syntaktische Repräsentationen sprachübergreifend aktiviert werden (vgl. Kap. 4.3.1 und 4.3.2). Um Kritikern abstrakter Konstruktionen gerecht zu werden, sei auf die Möglichkeit hingewiesen, dass Sprecher nicht zwingend abstrakte Muster aktivieren, sondern eher konkrete Instanzen. Da das FIT-Modell von abstrakten Leerstellen bzw. abstrakten Konstruktionen ausgeht, ist es zunächst mit der Annahme von *low-level-Generalisierungen* nur bezüglich *construction frequency* und *item-in-construction frequency* vereinbar, die *preemption* und *entrenchment* nahekommen und in denen es um die Frequenz von Verben und konkreten Instanzen geht. So müsste eine stark *entrenchte* Instanz in einer Sprache zur Übertragung eines Musters in die andere Sprache führen. Transfer von Konstruktionen wird in Kapitel 4.4.3 durch die Prozesse *pattern replication* (vgl. Matras & Sakel, 2007) sowie *Analogie* und *Imitation* (vgl. Wasserscheidt, 2016a) beschrieben.

4 Mehrsprachigkeit

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Thematik der Mehrsprachigkeit. In Kapitel 2.5 wurde bereits eingeführt, wie sich Konstruktionen in einen mehrsprachigen Rahmen einbetten lassen, d. h. inwiefern Konstruktionen als *tertium comparationis* für Sprachvergleiche gelten können und sprachübergreifende Universalien denkbar sind. Darüber hinaus wurde ebenfalls die für die vorliegende Arbeit zentrale Frage der Konstruktionen bei mehrsprachigen Sprechern thematisiert, insbesondere deren Aufbau und Repräsentation und damit einhergehend die Existenz von sprachübergreifenden Konstruktionen. Da sich die Konstruktionsgrammatik bisher relativ wenig mit diesen Fragen auseinandergesetzt hat, erscheint es umso wichtiger, für einen umfassenden Überblick auch auf Studien und Forschungserkenntnisse aus Themenbereichen außerhalb der Konstruktionsgrammatik zurückzugreifen. Diese sollen jedoch aus einer gebrauchsbasierten Perspektive betrachtet werden. Aufgrund dessen gestaltet sich der Aufbau des Kapitels wie folgt: Nachdem zunächst der Begriff Mehrsprachigkeit sowie einige dazugehörige Kriterien wie Spracherwerbsalter und sprachliche Kenntnisse erörtert werden, ist es notwendig, auch auf die Forschungslage hinsichtlich der Sprachsysteme bei Bilingualen sowie der mentalen Repräsentation von Sprachen einzugehen. Der Aufbau und das Zusammenspiel bilingualer Systeme bildet die Grundlage für die Frage nach dem Aufbau der Konstruktika bzw. des Konstruktikons bei Bilingualen. Zuletzt muss auch auf Sprachmischungen bzw. Transfer eingegangen werden, die Teil des bilingualen Sprachgebrauchs sind und in dieser Arbeit im Rahmen der Konstruktionsgrammatik erklärt werden.

4.1 Definition und Kriterien

Für den Begriff *Mehrsprachigkeit*, auch mit *Bilingualismus* oder *Zweisprachigkeit* gleichzusetzen (vgl. Meisel, 2003; Riehl, 2014: 9), findet sich in der Literatur eine Vielzahl von unterschiedlichen, zum Teil kontroversen Definitionen. Diese fokussieren unterschiedliche Kriterien, wie zum einen die

sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen,⁴² dabei auch die Thematik der Dominanz. Zum anderen gilt auch die Erwerbsart als entscheidend, um verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit voneinander zu differenzieren. Diese Kriterien werden im Folgenden beschrieben.⁴³ Zentral ist es jedoch, Mehrsprachigkeit als ein multidimensionales System zu betrachten, das nicht auf eines der genannten Kriterien reduziert werden kann (vgl. Hamers & Blanc, 2000). Dass der mehrsprachige Sprecher in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden muss, fasst Paradis (1986: xi) folgendermaßen zusammen:

A more viable approach may be to concede that people referred to as „bilingual“ do not form a homogeneous population but are instead situated at different points on a multidimensional continuum that allows for differences in type as well as degree at each level of linguistic structure [...] and each language skill [...].

4.1.1 Sprachliche Fähigkeiten und Dominanz

Eine der ersten Definitionen von *Mehrsprachigkeit* ist die von Bloomfield (1933: 56), der von einer „native-like control of two languages“ spricht. Innerhalb dieses maximalistischen⁴⁴ Ansatzes wird von einem Idealfall ausgegangen, bei dem der Sprecher beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. Genaue Kriterien, ab wann ein muttersprachliches Niveau erreicht ist, werden nicht genannt. Dennoch besteht allgemeiner Konsens darüber, dass Bilinguale nicht die Summe zweier Monolingualer darstellen (vgl. Grosjean, 1989; De Houwer, 2009). Das Beherrschen mehrerer Sprachen auf muttersprachlichem Niveau ist nahezu unmöglich und stark situationsabhängig (vgl. Grosjean 2008, Matras 2009: 61), auch monolinguale Sprecher können unterschiedliche sprachliche Kompetenzen aufweisen (vgl. Hamers & Blanc, 2000: 34). Minimalistische Ansätze wiederum definieren den Grad der sprachlichen Kompetenzen wenig oder gar nicht. Für Macnamara (1967) ist eine minimale Leistung im Sprechen, Sprachverständnis, Lesen oder Schreiben ausreichend, um von Mehrsprachigkeit sprechen zu können. Mackey (1968: 27)

⁴² Kompetenz wird hier nicht im Sinne der generativen Grammatik verstanden, sondern viel mehr als Fähigkeit.

⁴³ Neben der Art des Erwerbs und der Kompetenz erwähnt Riehl (2014: 12) zusätzlich die gesellschaftlichen Bedingungen und Sprachkonstellationen als Kriterien für Mehrsprachigkeit.

⁴⁴ Die Bezeichnungen *maximalistisch* und *minimalistisch* sind auf Beatens Beardsmore (1986) zurückzuführen.

gibt eine sehr breite Definition und beschreibt Bilingualismus als „the alternate use of more than one languages by the same individual“. Diese minimalistischen Sichtweisen sind ebenfalls wenig zufriedenstellend, da Individuen bereits mit wenigen Sprachkenntnissen als mehrsprachig gelten.

Allein diese wenigen Definitionen machen die Schwierigkeit deutlich, einen Sprecher ausschließlich anhand der sprachlichen Kompetenzen als bilingual zu beschreiben. Anstelle einer Ja- oder Nein-Kategorisierung sollte Mehrsprachigkeit vielmehr als ein Kontinuum betrachtet werden, wie das von Valdés (2005) vorgeschlagene „continuum of L1/L2 users“, das in Abbildung 11 dargestellt wird (Valdés, 2005: 414, vgl. auch Valdés & Figueroa, 1994) und mit dem die interindividuellen Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten erfasst werden können.⁴⁵

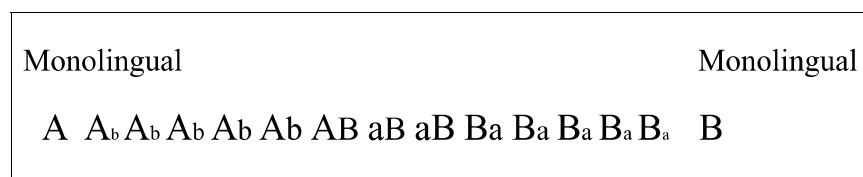


Abbildung 11: L1/L2 Kontinuum (Valdés, 2005: 414)⁴⁶

Asymmetrien in sprachlichen Fähigkeiten und im Sprachgebrauch zeigen sich außerdem dadurch, dass sich eine Sprache als die dominante herausbildet (vgl. Birdsong, 2014: 374). Auch im Hinblick auf den Begriff *Dominanz* herrscht terminologische Unklarheit, wie Meisel (2007: 498) feststellt.⁴⁷ Ursache für die Herausbildung einer dominanten Sprache ist zum einen der durch das Umfeld bedingte erhöhte Kontakt mit ihr, sowohl rezeptiv als auch produktiv (vgl. Arias et al., 2005; Meisel, 2007; Schmeißer et al., 2015; Cohen, 2016). Zum anderen hat das Erwerbsalter ebenso einen Einfluss auf die Dominanz, sodass eine später erworbene

⁴⁵ Die Abkürzungen L1 und L2 werden ebenfalls in der vorliegenden Arbeit übernommen. Sie entsprechen der zuerst erworbenen bzw. der als zweiten erworbenen Sprache.

⁴⁶ Die unterschiedlichen Schriftgrößen stellen die Kenntnisse in einer Sprache A und B dar, wobei eine kleinere Schrift für geringere Kenntnisse steht.

⁴⁷ Gängig sind vor allem die Begriffe *weaker language* und *stronger language* (vgl. auch Bernardini & Schlyter, 2004; Lanza, 2004; Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2015) sowie auch *dominant* und *nondominant* (Birdsong, 2014). Bildet sich keine Sprache als dominant heraus, so werden die Sprecher als *balanciert* bezeichnet (Schmeißer et al., 2015).

Sprache in der Regel selten die dominante ist (vgl. Gertken, 2013).⁴⁸ Jedoch bildet sich auch bei Menschen, die beide Sprachen von Geburt an erworben haben, eine Sprache als die dominante heraus, was den Einfluss des Alters relativiert (vgl. Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2015: 4). Zudem ist nachgewiesen, dass sich die Dominanz im Laufe des Lebens mehrfach verändern kann. Der Wechsel ist vor allem bei Kindern in Abhängigkeit vom Input zu beobachten (vgl. Meisel, 2004) oder bei weiteren Veränderungen des sprachlichen Umfelds (vgl. Köpke & Schmid, 2004; Harris et al., 2006; Grosjean, 2010). Als Folge der Dominanz können im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten Unterschiede auf morphosyntaktischer, lexikalischer sowie phonetisch-phonologischer Ebene erfasst werden (vgl. Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2015: 5).⁴⁹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sprachlichen Fähigkeiten gemeinsam mit dem Sprachgebrauch und dem Input Komponenten der Dominanz darstellen und dadurch eine Vielzahl von Definitionen entstanden ist. Dominanz kann als multidimensionales Konstrukt betrachtet werden, das sich aus sprachlichen Leistungen, Input sowie Kontext und Gebrauch zusammensetzt (vgl. Meisel, 2007; Gertken et al., 2014; Montrul, 2015: 16). Relevant ist außerdem, Dominanz als Kontinuum und nicht als dichotome Variable zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit werden bei Bedarf die Bezeichnungen *dominante* und *nicht-dominante* Sprache verwendet. Die Bezeichnungen beziehen sich auf das gesamte Konstrukt. Die Individualität der Sprecher und ihrer Sprachbiographien muss jedoch berücksichtigt werden. Durch die Schwierigkeit, die Faktoren zur Dominanzbestimmung zuverlässig zu messen, werden die Gruppen für die vorliegende Arbeit nicht weiter hinsichtlich der Dominanz unterteilt.

4.1.2 Erwerbssalter

Je nach Alter kann zwischen verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit unterschieden werden. Die vorliegende Arbeit thematisiert ausschließlich die

⁴⁸ Das Erwerbssalter hat sich in dieser Studie als signifikanter Prädiktor für Dominanzindikatoren des *Bilingual Language Profile* (Birdsong et al., 2012) herausgestellt.

⁴⁹ Diverse Forschungsergebnisse führen auch hier zu Unstimmigkeiten bezüglich der Interpretation der Unterschiede entweder als qualitative Abweichungen, d. h. als ein ähnlicher Erwerb wie der einer Zweitsprache (vgl. auch Schlyter & Håkansson, 1994; Bernardini & Schlyter, 2004) oder als quantitative Abweichung bzw. zeitlich verzögerter Erwerb (vgl. Müller & Kupisch, 2003; Rieckborn, 2006; Meisel, 2007; Cantone et al., 2008).

kindliche Mehrsprachigkeit, weshalb der Erwerb einer Sprache im Erwachsenenalter hier nicht behandelt wird. Allgemein wird zwischen simultanem und sukzessivem (auch sequentiell oder konsekutivem) kindlichen Spracherwerb unterschieden (vgl. Hamers & Blanc, 2004: 29):

- simultaneous early or infant bilinguality when the child develops two mother tongues from the onset of language, [...]
- consecutive childhood bilinguality when he acquires a second language early in childhood but after the basic linguistic acquisition of his mother tongue has been achieved [...].

Zur Unterscheidung zwischen diesen beiden Erwerbsformen finden sich unterschiedliche Altersangaben. De Houwer (2009: 3) geht von *bilingual first language acquisition (BFLA)* lediglich dann aus, wenn das Kind von Geburt an mit beiden Sprachen konfrontiert worden ist. Für einen erfolgreichen Vergleich mit Monolingualen seien Bilinguale, die von Geburt an beide Sprachen erwerben, notwendig, sodass das Erwerbsalter keinen Einfluss hat (vgl. De Houwer, 1990: 2). Deuchar und Quay (2001: 1) lockern diese Grenze leicht und verstehen unter *bilingual acquisition* den regelmäßigen Kontakt zu beiden Sprachen von Geburt an oder innerhalb des ersten Lebensjahres. Weitere Autoren setzten eine Altersgrenze im Alter von drei Jahren, teilweise ohne Begründung (vgl. McLaughin, 1984: 101). Genesee et al. (2011: 6 f.) begründen eine Altersgrenze von drei Jahren damit, dass der Spracherwerb in einer Sprache bereits fortgeschritten ist, was sich auf den Erwerb der zweiten Sprache auswirke. Weiterhin käme es im Vergleich zu monolingualen Sprechern zu qualitativen Unterschieden, wenn die Sprache später erworben wird.

Meisel (2003, 2008, 2009) zieht die Grenze zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr. Anhand neuropsychologischer Untersuchungen sowie einer Studie zum deutsch-französischen Spracherwerb kommt Meisel (2008, 2016) zum Ergebnis, dass dieses Zeitfenster, genauer gesagt vor 3;6 Jahren für den Erwerb morpho-syntaktischer Fähigkeiten von großer Relevanz ist. Er begründet es mit der Annahme einer menschlichen *Language Making Capacity* (vgl. Slobin, 1985), mit der jeder Mensch ausgestattet ist und durch welche bestimmte Zeitfenster entstehen (*Critical Period Hypothesis*, Lenneberg, 1967), die zwischen drei und vier Jahren zu verblässen beginnen (vgl. Meisel, 2008: 58).

Dass es jüngeren Kindern leichter fällt, eine zweite Sprache zu erwerben, ist nicht zu leugnen. Auch Studien mit bildgebenden Verfahren führen Unterschiede in der neuronalen Repräsentation und Aktivierung von Sprachen bei Bilingualen auf das Erwerbssalter zurück (für einen Überblick siehe Abutalebi, 2008; Jasinska & Petitto, 2013; Riehl, 2014: 35 ff.). Die Frage ist jedoch, ob dies zwingend auf eine sensitive Periode zurückzuführen ist oder ob nicht weitere Faktoren eine Rolle spielen, wie z. B. die Erstsprache und die Quantität des Inputs durch eine hohe Kontaktzeit (vgl. u. a. Bialystok, 1997). Wartenburger et al. (2003: 167) konnten in ihrer Studie durch funktionelle Magnetresonanztomographie nachweisen, dass die Gehirnaktivität stark vom Kompetenzgrad in der Zweitsprache abhängt. Hinsichtlich des Erwerbssalters zeigte sich nur bei der Verarbeitung von Grammatik ein Unterschied: je später der Spracherwerb, desto höher die kortikale Aktivierung (Wartenburger et al., 2003: 166).⁵⁰

Im Rahmen des gebrauchsbasierten Ansatzes werden die Konzepte von sprachspezifischen Erwerbsmechanismen und einer sensitiven Periode abgelehnt, sodass der Fokus vielmehr auf allgemeinen kognitiven Mechanismen liegt (vgl. Kap. 3.2.1). Die Rolle des Erwerbssalters wurde innerhalb dieses Ansatzes nicht in gleichem Ausmaß diskutiert. Es wird davon ausgegangen, dass die für den Erstspracherwerb notwendigen Prozesse auch beim Erwerb weiterer Sprachen unabhängig vom Alter ablaufen (vgl. Nap-Kolhoff, 2017: 171). Die Schwierigkeit, mit zunehmendem Alter eine zweite Sprache zu erwerben, kann u. a. auf eine Verringerung allgemeiner kognitiver Mechanismen zurückgeführt werden (vgl. Nap-Kohlhoff, 2017: 172).

Eine große Bedeutung für den Spracherwerb haben neben dem Erwerbssalter ebenso der Input und damit einhergehend das *entrenchment* von Strukturen. Sollte der Input in einer Sprache reduziert sein, z. B. aufgrund eines späteren Erwerbs dieser Sprache, könnte dies zu einem Ungleichgewicht führen, bei dem die Strukturen der zweiten Sprache aufgrund niedriger Frequenz weniger gut *entrencht* sind. Ein späterer Erwerb der L2 bedeutet zudem, dass bereits *entrenchte* Strukturen der L1 vorhanden sind, was einen Einfluss auf den Erwerb neuer Strukturen hat (vgl. Bialystok & Hakuta, 1999; Hakuta et al., 2003; Birdsong, 2014). Dem

⁵⁰ In dieser Studie sollten die Probanden die semantische Korrektheit von Sätzen beurteilen. Die L2-Lerner hatten die Zweitsprache im Erwachsenenalter erworben.

Erwerbsalter der zweiten Sprache kann demnach eine bedeutende Rolle zugewiesen werden, jedoch spielen auch andere einflussreiche Variablen, wie z. B. der Erwerbkontext bzw. die Qualität und Quantität des Inputs (vgl. Bialystok, 1997) eine nicht zu unterschätzende Rolle. Aus den soeben angeführten Aspekten ergibt sich für die Probandenauswahl in der vorliegenden Studie das Kriterium des gleichzeitigen Erwerbs beider Sprachen von Geburt an sowie ihr regelmäßiger Gebrauch (vgl. Yip, 2013: 120).

4.2 Sprachsysteme bei Bilingualen

Bei der Beschreibung der Sprachen Mehrsprachiger war in den vergangenen Jahrzehnten vor allem die Frage relevant, ob bilinguale Sprecher über zwei Sprachsysteme oder ein einheitliches verfügen (vgl. Genesee, 1989). Obwohl heute eher von einem bilingualen Repertoire (vgl. Matras, 2012) die Rede ist, haben diese Studien die Mehrsprachigkeitsforschung geprägt und bedeutende Erkenntnisse beigetragen (vgl. Volterra & Taeschner, 1978; Meisel, 1989; Genesee et al., 1995). Nachdem das Konzept des *bilingualen Repertoires* erläutert wurde, muss auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Sprachentwicklung Bilingualer und Monolingualer vergleichbar ist. Diesbezüglich wurde in der Mehrsprachigkeitsforschung zwischen einer streng autonomen Entwicklung und einer gegenseitigen Beeinflussung unterschieden (vgl. De Houwer, 1990; Paradis & Genesee, 1996), was im Folgenden bei der Betrachtung eines Repertoires aufgegriffen werden soll.

4.2.1 Bilinguales Repertoire nach Matras (2012)

Die Frage nach der Trennung der Sprachen resultiert aus einer starken monolingualen Sichtweise, die sich aktuell im Wandel vom *monolingual view on multilingualism* zum *multilingual view on multilingualism* befindet, wie Höder (2017: 14) schreibt. Daher verbreitet sich heute der Ansatz, das gesamte sprachliche Wissen als Einheit zu betrachten. Matras (2012: 5) schlägt hierzu vor, die gesamten linguistischen Strukturen von monolingualen und auch bilingualen Sprechern als ein einziges komplexes, sprachübergreifendes Repertoire zu sehen. Dieses Repertoire besteht unter anderem aus Wortformen, phonologischen Regeln und Konstruktionen (Matras, 2012: 4) und ist nicht in zwei einzelne sprachabhängige

Systeme unterteilt. Die jeweiligen Strukturen des Repertoires haben daher keine Sprachzugehörigkeit im engen Sinne, sondern werden mit bestimmten kommunikativen Kontexten assoziiert, die als *subsets*⁵¹ verstanden werden können. In Bezug auf den bilingualen Spracherwerb betont Matras (2012: 63, 68), dass es sich nicht nur um den Erwerb von zwei Sprachsystemen handelt. Vielmehr sollte der Spracherwerb als Erwerb von Konventionen und Einschränkungen zum Gebrauch von Strukturen und Konstruktionen aus dem gesamten sprachlichen Repertoire gesehen werden. Dieser Ansatz ermöglicht, die sprachlichen Fähigkeiten ohne strikte Trennung zwischen Sprache A und Sprache B als Gesamtheit zu betrachten. Die vorliegende Arbeit folgt Matras (2009: 4), der den Begriff *Sprache* als „meta-linguistic construct and a label which speakers learn to apply to their patterns of linguistic behaviour“ beschreibt. So dient der Begriff *Sprache* der Zugehörigkeitsbeschreibung von Äußerungen und Strukturen, was unter anderem für die sprachwissenschaftliche Arbeit wesentlich ist. Eine Trennung der Sprachen erfolgt daher durch die Assoziation mit verschiedenen Gebrauchskontexten.

4.2.2 Autonome oder abhängige Sprachentwicklung

Die Idee eines Sprachrepertoires ist in der Mehrsprachigkeitsforschung relativ neu. Noch in den 90er und 2000er Jahren haben sich Spracherwerbsstudien wie eben beschrieben im Bereich Mehrsprachigkeit mit der Trennung der Sprachsysteme befasst, und in diesem Zusammenhang auch mit der autonomen vs. interagierenden Entwicklung der Sprachen (vgl. u. a. Paradis & Genesee, 1996). Trotz der Annahme eines bilingualen Repertoires stellt sich die Frage nach der Entwicklung der einzelnen Subsets, bzw. der Konstruktionen in jedem Subset, was im Rahmen dieser Arbeit im Bereich der kindlichen Mehrsprachigkeit diskutiert werden muss.

Als Evidenz für eine autonome Entwicklung gilt, dass die Sprachentwicklung Bilingualer vergleichbar mit der Monolingualer verläuft. Im Rahmen der *Separate Development Hypothesis* zeigt De Houwer (1990, 2009), dass ihre bilinguale Probandin die Strukturen der Sprachen unabhängig voneinander und in der gleichen Reihenfolge wie im monolingualen

⁵¹ Im Folgenden wird der Begriff ins Deutsche übernommen.

Spracherwerb erwirbt und verwendet. Ein Überblick über Studien, die diese Hypothese belegen, findet sich in De Houwer (2005: 37 ff.). Darunter fallen u. a. die oft zitierten Studien von Meisel (1989, 1994), die zeigen, dass Kinder schon zwischen ca. zwei und vier Jahren die sprachtypischen Wortstellungsmuster verwenden. Auch der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz erfolgt nahezu fehlerfrei. Paradis und Genesee (1996) stellen bei der Untersuchung morpho-syntaktischer Strukturen englisch-französisch bilingualer Kinder (zwei bis drei Jahre) fest, dass sich die Bilingualen wie die Monolingualen verhalten und die Entwicklung jeder Sprache einen unterschiedlichen Erwerbsverlauf aufweist. Die Longitudinalstudie von Conboy und Thal (2006) liefert ebenfalls Evidenz für eine autonome Entwicklung. Die Autoren beobachten eine Korrelation zwischen dem Wortschatzzuwachs und der morpho-syntaktischen Entwicklung (Äußerungslänge und -komplexität) in derselben Sprache, jedoch nicht mit der der anderen.⁵² Bezüglich des Erwerbszeitpunktes können einige Studien eine leichte Verzögerung im Erwerb einzelner Phänomene im Vergleich zu Monolingualen nachweisen, was auf Faktoren wie z. B. dem Sprachkontakt zu jeder Sprache zurückzuführen ist und nicht auf andere Erwerbsmechanismen (für einen Überblick siehe Genesee et al., 2011). Diese Verzögerungen hindern jedoch keineswegs die vollständige Entwicklung der Sprachen. Insgesamt konnte also gezeigt werden, dass der bilinguale und monolinguale Spracherwerb ähnlich ablaufen. Hinsichtlich der zeitlichen Verzögerung verzeichnen Studien unterschiedliche Ergebnisse. Individuelle Variationen treten bei bilingualen Kindern in gleichem Ausmaß wie bei monolingualen auf und müssen daher berücksichtigt werden (vgl. Grosjean, 2013a, 2013b; Yip, 2013).

Bei der Frage der Entwicklung beider Sprachsysteme müssen auch Sprachmischungen thematisiert werden, die bei Vertretern einer autonomen Entwicklung umstritten sind. Sprachmischungen wurden zu Beginn wenig berücksichtigt, teilweise sogar marginalisiert, wie Döpke (1998: 558) zu Meisel (1994) und Paradis und Genesee (1996) behauptet. Ein Grund dafür sei das deutlich seltenere Auftreten von Sprachmischungen im Vergleich zu rein einsprachigen

⁵² Eine Ausnahme bildet der beobachtete Zusammenhang zwischen Wortschatzzuwachs im Englischen und morpho-syntaktischer Entwicklung im Spanischen. Dieser Punkt wird in Kapitel 4.4.2 wieder aufgegriffen.

Äußerungen, weshalb ihre Untersuchung nicht notwendig sei (vgl. De Houwer, 2002, 2009). Es scheint, als würden Sprachmischungen umgangen werden, um die Hypothese einer autonomen Entwicklung aufrecht zu erhalten. Mit der wachsenden Anzahl an Studien zur Untersuchung von Interaktionsphänomenen wurden Sprachmischungen jedoch zunehmend berücksichtigt (vgl. u. a. Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996; Müller, 1998). Dabei wurde vor allem betont, dass solche Phänomene keineswegs eine Trennung der Sprachsysteme ausschließen (vgl. Meisel, 2011: 243). Vielmehr können für Sprachmischungen alternative Erklärungen herangezogen werden (vgl. Genesee, 1989). Beispielsweise werden sie eher als Strategie beschrieben, mit der Kinder ihr kommunikatives Ziel erreichen (vgl. auch Sauve & Genesee, 2000; De Houwer, 2005: 41).

Als Gegenposition zur *Separate Development Hypothesis* (De Houwer, 1990, 2009) formulieren Paradis und Genesee (1996) die *Interdependent Development Hypothesis*, nach der sich die Sprachen in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflussen, was sich durch Verzögerungen, Beschleunigungen oder Transfer zeigen kann. Wenn bestimmte Strukturen in einer Sprache A eher bzw. später erworben werden als in einer Sprache B, könnte der Erwerb dieser Strukturen in Sprache A den Erwerb in Sprache B beschleunigen oder verlangsamen. Dadurch tritt eine grammatische Struktur eher oder später auf als in der monolingualen Norm. Paradis und Genesee (1996) konnten in ihrer eigenen Studie diese Hypothese nicht bestätigen, weswegen sie auf die Annahme einer autonomen Entwicklung zurückkommen.

Dennoch wird die *Interdependent Development Hypothesis* nicht verworfen. In der Literatur finden sich Anhänger, die auch qualitative Abweichungen vom monolingualen Spracherwerb nachweisen, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Sprachen beeinflussen (vgl. u. a. Hulk & Müller, 2000; Yip & Matthews, 2000; Gawlitzek-Maiwald, 2003; Mishina-Mori, 2005; Nicoladis, 2006). So konnte z. B. Döpke (1998) bei bilingualen Kindern Abweichungen hinsichtlich der Verbposition im Vergleich zu monolingualen Kindern beobachten. Mishina-Mori (2005) betrachtet die Entwicklung der Sprachsysteme zweier englisch-japanisch bilingualer Kinder (zwischen 1;11 und 3;3) und zeigt in sechs Fällen die Verwendung einer englischen Struktur im Japanischen. Obwohl Mishina-Mori (2005) die niedrige Frequenz dieser Beispiele

als unzureichende Evidenz für Interdependenz wertet und von einer autonomen Entwicklung ausgeht, verwendet sie den Begriff *Transfer* und beschreibt, wie der Proband englische Regeln in beiden Sprachen anwendet habe (vgl. Mishina-Mori, 2005: 311). Das Auftreten von Transfer, auch in geringem Ausmaß, kann hier nicht ignoriert werden und stellt die strenge Autonomie der Sprachsysteme in Frage.

Die Schlussfolgerung hieraus ist, dass die Sprachentwicklung ähnlich wie bei Monolingualen verläuft und die Sprachsysteme weitgehend voneinander getrennt werden, sich jedoch gelegentlich beeinflussen können. Im Hinblick auf die Sprachrepertoires bedeutet dies, dass das Kind durch den Input der konventionellen monolingualen Norm relativ stabile Subsets aufbauen kann. Die Subsets werden auseinandergehalten, stehen aber in Kontakt miteinander. Spracheinflüsse bzw. Transfer gelten dabei nicht als temporäre Ausnahmen, sondern als fester Bestandteil des Repertoires.

4.3 Mentale Repräsentation mehrerer Sprachen

Nachdem die Studienlage hinsichtlich der Trennung von Sprachsystemen bzw. der Bildung eines Repertoires sowie der Entwicklung im Spracherwerb dargestellt wurde, stellt sich die Frage nach der mentalen Repräsentation der Sprachsysteme bzw. der Subsets und dem Zugriff auf diese.

Im Zusammenhang mit mentaler Repräsentation soll zunächst auf die zerebrale Repräsentation der Sprachen eingegangen werden, was durch den Einsatz bildgebender Verfahren zunehmend möglich geworden ist. Auch hier soll zum einen bedacht werden, dass unterschiedliche Einflussfaktoren wie Erwerbsalter und Sprachkenntnisse bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Zum anderen unterscheiden sich die Stimuli und die Modalität, was wiederum auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann (vgl. Abutalebi et al., 2005). Relevant für die vorliegende Arbeit ist die Erkenntnis, dass es zwischen den Sprachen Frühbilingualer, die auch ein hohes sprachliches Niveau aufweisen, keinen Unterschied in der zerebralen Aktivierung gibt (für einen Überblick siehe Fabbro, 2001; Abutalebi et al., 2005). Bilinguale, die ihre zweite Sprache früh erwerben, besitzen ein einziges Netzwerk, das mehrere Sprachen vereinigt (vgl. Franceschini, 2002) und zeigen trotz interindividueller Unterschiede insgesamt

wenig Varianz in der Aktivierung der Hirnareale (vgl. Bloch et al., 2009).⁵³ In einer aktuellen Übersicht von Del Maschio und Abutalebi (2018) wird außerdem der Aspekt des Sprachgebrauchs betont. In der Tat geht die Neuroplastizität, d. h. die Erhöhung der Dichte der weißen und grauen Substanz in bestimmten Hirnarealen (für Exekutivfunktionen und Sprachverarbeitung) mit dem Gebrauch und den Fähigkeiten in der Zweitsprache einher (Del Maschio & Abutalebi, 2018: 326 f.).

Im Folgenden soll näher auf die mentalen Repräsentationen bei Bilingualen eingegangen werden. Dabei werden zunächst der Aufbau des mentalen Lexikons und die Koaktivierung der Einträge beschrieben. Es kann angenommen werden, dass das Konstruktikon dem Lexikon gleicht, welches aber nicht nur isolierte Lexeme beinhaltet, sondern Konstruktionen verschiedenen Abstraktions- und Komplexitätsgrades. Anschließend werden die Repräsentationen der Syntax betrachtet, wofür hauptsächlich Priming-Experimente als Evidenz gelten. Dabei muss jedoch immer berücksichtigt werden, dass eine Konstruktion als Form-Bedeutungspaar gesehen wird und eigentlich keine Trennung zwischen Lexikon und Syntax stattfinden sollte. Die Beschreibung von Lexikoneinträgen einerseits und syntaktischen Repräsentationen andererseits dient hier lediglich dem besseren Überblick und folgt der bisherigen Einteilung wissenschaftlicher Studien. In Bezug auf die vorliegende Arbeit sollen die dargestellten Ansätze und Forschungsergebnisse Rückschlüsse auf die Koaktivierung und mentale Repräsentation von Konstruktionen bei mehrsprachigen Sprechern ermöglichen. Zuletzt wird der bisher wenig verbreitete Ansatz der Diasystematischen Konstruktionsgrammatik (vgl. Höder, 2012) beschrieben, in dem es um die mentale Repräsentation von Konstruktionen bei Bilingualen geht.

4.3.1 Koaktivierung der Lexikoneinträge

Ein Lexikoneintrag besteht aus zwei Ebenen, die dem Zeichenbegriff von De Saussure (1969 [1916]) entsprechen. Während auf der semantisch-konzeptuellen Ebene, der Lemma-Ebene, die Bedeutung in Form eines Konzepts sowie Informationen über die Syntax abgespeichert werden, beinhaltet die Lexem-Ebene phonologische und morphologische Informationen (vgl. Levelt, 1989). Dass auch

⁵³ Bei Franceschini (2002) gilt ein Erwerb der zweiten Sprache vor dem Alter von drei Jahren als früh, in der Studie von Bloch et al. (2009) liegt die Grenze zwischen Früh- und Spätbilingualen bei fünf Jahren.

Konstruktionen Paare aus Form und Bedeutung darstellen und als Erweiterung von Zeichen gelten, wurde in Kapitel 2.2 dargestellt. Es erscheint dabei selbstverständlich, dass die Form- bzw. Lexem-Ebene eines Lexikoneintrags sprachspezifisch ist: bei *livre* und *Buch* handelt es sich jeweils um ein französisches und ein deutsches Lexem. Die Frage stellt sich jedoch, ob die sprachspezifische Lexem-Ebene mit einer sprachunspezifischen Lemma-Ebene verknüpft werden kann.

Weinreich unterbreitet bereits 1953 einen Vorschlag für die Organisation bilingualer Repräsentationen (vgl. Abbildung 12). In dem *coordinate system* (A) sind die konzeptuellen Ebenen getrennt, d. h. der Sprecher hat unterschiedliche Bedeutungen je nach Sprache abgespeichert. Im Gegensatz dazu steht das *compound system* (B), in dem die konzeptuelle Ebene sprachunabhängig ist. Das *subordinate system* (C) ist eher für den L2-Erwerb gedacht, da das zweite Wort eine Übersetzung des ersten darstellt.

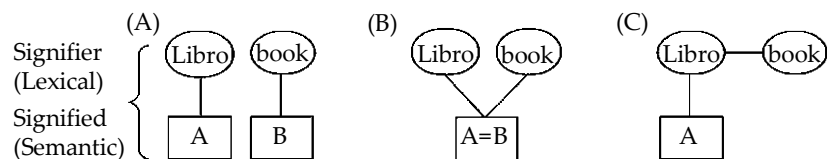


Abbildung 12: Darstellung der mentalen Organisation nach Weinreich (1953) aus Heredia und Brown (2013: 270)

Infolgedessen wurden weitere Theorien entwickelt, in denen von einem sprachunabhängigen konzeptuellen Speicher und sprachabhängigen lexikalischen Einträgen ausgegangen wird, wie z. B. im *Revised Hierarchical Model* (Kroll & Stewart, 1994; siehe auch Pavlenko, 2009; Heredia & Brown, 2013; Riehl, 2014). Ein weiteres, oft zitiertes Modell ist das *Distributed Feature Model* (De Groot, 1992). Hier stehen Lexeme der einzelnen Sprachen mit sprachübergreifenden und sprachspezifischen semantisch-konzeptuellen Bedeutungsmerkmalen in Verbindung. Sprachübergreifende Konzepte werden daher zwischen den Lexemen geteilt. Dass der Gedanke eines einzigen sprachunabhängigen Speichers überdacht werden muss, betont auch Pavlenko (2009: 146): Nicht alle konzeptuellen Repräsentationen zwischen den Sprachen werden geteilt, sondern sie können auch partiell überlappen oder vollständig sprachspezifisch sein, je nach Äquivalenz der

Konzepte. Eine zumindest teilweise sprachübergreifende Bedeutungsebene kommt auch der Vorstellung einer Konstruktion von Wasserscheidt (2016) nahe, der sprachübergreifende Generalisierungen, wenn überhaupt, nur auf semantischer Ebene vorschlägt (vgl. Kap. 2.5.3).⁵⁴

Ein weiterer Aspekt betrifft die Sprachverarbeitung. Getrennte, jedoch interaktive Systeme setzen nicht zwingend eine strenge selektive Sprachverarbeitung voraus. Vielmehr ist davon auszugehen, dass beide Sprachen gleichermaßen aktiviert werden (vgl. Bobb & Kroll, 2018 für einen Überblick). Auch Matras (2009) geht von einer Aktivierung des gesamten Repertoires aus. Grosjean (2013a: 32) beschreibt diesbezüglich ein sogenanntes *language-mode-continuum*, das von einem monolingualen bis hin zu einem bilingualen Ende reicht. Im monolingualen Modus, d. h. wenn der Bilinguale mit einer monolingualen Person spricht, ist eine Sprache stark aktiviert. Die andere Sprache ist allerdings nie vollständig inaktiv (vgl. Grosjean, 1985). Im bilingualen Modus wiederum sind beide Sprachen aktiv. So kann der Sprecher schnell zwischen seinen Sprachen wechseln. Studien, die Homophone oder Kognate als Stimuli verwendeten, konnten ebenfalls die Aktivierung beider Sprachen nachweisen (vgl. Hermans et al., 1998; Grosjean, 2013a, 2013b).

In einer Eye-Tracking-Studie von Marian und Spivey (2003) wurden Probanden auf einem Bildschirm vier Gegenstände gezeigt, von denen sie einen bestimmten identifizieren mussten. Der Zielgegenstand wurde auf Englisch (L2) erfragt (Bsp. *shovel*). Innerhalb dieser vier Gegenstände wurde jedoch ein Distraktor platziert, der im Russischen (L1) dem englischen Zielwort phonologisch ähnlich ist, jedoch eine andere Bedeutung hat (Bsp. *sharik* 'Ball'). Da die Probanden häufig auf diesen Distraktor blickten, ziehen die Autoren den Schluss, dass phonologisch ähnliche Bezeichnungen koaktiviert werden.⁵⁵ Der Gebrauch

⁵⁴ An dieser Stelle sei auf die mögliche Unterscheidung zwischen einer semantischen und konzeptuellen Ebene (vgl. Pavlenko, 2009: 48) hingewiesen, obwohl diese Ebenen bzw. Begriffe oft austauschbar verwendet werden (vgl. u. a. Altarriba & Basnight-Brown, 2009). In der vorliegenden Arbeit steht diese Unterscheidung nicht im Fokus, da sie in der Konstruktionsgrammatik nicht explizit vorgenommen wird. So sprechen auch Ungerer und Schmid (2013: 252) allgemein von semantisch-konzeptuellen Informationen von Konstruktionen, oder Langacker (2000: 5) bei der Bedeutungsseite gleichermaßen von Konstruktion von „conceptualization“ und „semantic pole“.

⁵⁵ Im Umkehrschluss wurde bei der Präsentation des Zielwortes auf Russisch nicht häufiger auf den phonologischen Distraktor im Englischen geblickt, d. h. es erfolgte keine Aktivierung. Es ist anzunehmen, dass die L1 stärker *entrencht* ist, sodass die Repräsentation der L2 inhibiert werden konnte. Die Probanden in dieser Studie waren jedoch sukzessiv mehrsprachig und kamen

von zwei Sprachen und vor allem die stetige Koaktivierung betont die Dynamik des Sprachsystems und führt zur kognitiven Reorganisation, sodass sich die Sprachen bzw. die Subsets aneinander anpassen (vgl. Bobb & Kroll, 2018). In Bezug auf den bilingualen Spracherwerb schlagen Hernandez et al. (2005) ein *Competition Model* vor, dessen Name auf die in Konkurrenz stehenden Sprachmodule bei Bilingualen zurückzuführen ist. Die Autoren geben das Beispiel zweier Lexeme, im Spanischen *tasa*, im Englischen *cup*, die mit einem Lemma verbunden sind und demnach miteinander konkurrieren. Bei der Sprachwahl können sich die Kinder einerseits auf den Kontext stützen, jedoch wird durch die Aktivierung weiterer englischer Lexeme wie *my* und *want* das englische Lexikon aktiviert, was die Autoren *Resonanz* nennen. Die Aktivierung von Strukturen bzw. die Resonanz wird auch durch den Grad an *entrenchment* einer Sprache bedingt. Ein sukzessiv bilinguales Kind profitiert von der Plastizität und einer noch relativ gering *entrenchten* L1, was zur Reorganisation der Lexikoneinträge beim Erwerb der L2 führt (vgl. Hernandez et al., 2005: 222).

Für einen simultanen Erwerb der Sprachen ist daher unbestritten von einer parallelen Aktivierung der Lexikoneinträge auszugehen, in der möglicherweise die Einträge miteinander konkurrieren. Das Durchsetzen eines Eintrags ist durch *entrenchment* der Strukturen sowie erzeugter Resonanz weiterer Strukturen bedingt. Darüber hinaus betonen Heredia und Brown (2013: 280), dass es sich bei der mentalen Repräsentation Bilingualer nicht um ein statisches, sondern eher um ein dynamisches System handelt, das stark von Sprachgebrauch und Sprachdominanz abhängt. Es ist daher zum einen dynamisch, aber zum anderen auch sehr individuell, da die Repräsentationen abhängig vom Erwerbstyp (simultan oder sukzessiv) oder auch von individuellen Erfahrungen der Sprecher sind (vgl. Marian & Kaushanskaya, 2008).

Nachdem ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand bezüglich mentaler Repräsentationen gegeben wurde, stellt sich die Frage, wie sich die Konstruktionsgrammatik bzw. Konstruktionen in solche Modelle einordnen lassen, da die hier genannten Modelle und Studien einzelne Lexeme untersuchen. Aufgrund des Aufbaus einer Konstruktion können jedoch Parallelen zwischen dem

durchschnittlich erst mit 13 Jahren nach Amerika, was die Ergebnisse, trotz guter Englischkenntnisse, erklären könnte.

Lexikon und dem Konstruktikon angenommen werden. Eine sprachunabhängige Bedeutungsebene oder eine sprachübergreifende Generalisierung auf semantischer Ebene, wie von Wasserscheidt (2016) und Cappelle (2006) vorgeschlagen, ist daher plausibel. Außerdem ist anzunehmen, dass Konstruktionen zweier Sprachen während der Sprachverarbeitung koaktiviert werden. Da die Ebenen eines Form-Bedeutungspaares nicht trennbar sind, ist neben der Aktivierung auf der Bedeutungsebene eine konstante Aktivierung der Form-Ebenen zu vermuten.

4.3.2 Syntax: Evidenz aus Priming-Experimenten

Die mentale Repräsentation der syntaktischen Information von zwei oder mehreren Sprachen kann anhand von Priming-Experimenten untersucht werden. Dabei beeinflusst ein Reiz einen darauffolgenden durch Voraktivierung. Bei Bilingualen stellt sich insbesondere die Frage, ob Priming auch sprachübergreifend stattfinden kann, d. h., ob die Verarbeitung einer Konstruktion in einer Sprache die Verarbeitung der Konstruktion in einer anderen Sprache beeinflussen kann. Wäre dies der Fall, so ließe sich schlussfolgern, dass die abstrakte Konstruktion zwischen den Sprachen geteilt und in beiden Sprachen gleichzeitig aktiviert wird (*shared-syntax account*, Hartsuiker et al., 2004). Eine Reihe an Studien um Hartsuiker und Bernolet (vgl. u. a. Bernolet et al., 2007; Hartsuiker et al., 2008) beschäftigt sich mit diesem Thema bei sukzessiv mehrsprachigen Erwachsenen. Hartsuiker et al. (2004) führen ein Priming-Experiment mit spanischen englischlernenden Probanden durch. Als Untersuchungsgegenstand dienen Aktiv- und Passivsätze, deren Struktur in beiden Sprachen gleich ist. Die Ergebnisse zeigen, dass die Probanden häufiger Passivsätze im Englischen produzieren, wenn sie zuvor im Spanischen einen Passivsatz gehört haben, was auf eine parallele Aktivierung der Strukturen hindeutet.

Basierend auf Pickering und Branigan (1998) schlagen Hartsuiker et al. (2004) ein Modell für bilinguale syntaktische Repräsentationen vor (vgl. Abbildung 13). Diesem Modell nach entspricht jede lexikalische Repräsentation einem sogenannten Lemmaknoten. Die Lemmaknoten sind wiederum mit einem Sprachknoten, einem Konzeptknoten, einem kategorialen Knoten sowie einem kombinatorischen Knoten verbunden. So existiert z. B. für das englische Verb *chase* ein Lemmaknoten, der mit dem dazugehörigen Konzeptknoten, dem Sprachknoten ‚Englisch‘ und dem kategorialen Knoten ‚Verb‘ verbunden ist. In

dem kombinatorischen Knoten ist Information über die Struktur enthalten, in der das Verb vorkommen kann. Demnach wäre *chase* außerdem mit Knoten für ‚Aktiv‘ und ‚Passiv‘ verbunden. Das spanische Übersetzungsäquivalent, *perseguir*, hätte zwar einen eigenen Lemmaknoten, dennoch wäre es mit dem gleichen sprachunabhängigen konzeptuellen sowie kombinatorischen Knoten verbunden. Beim englischen Prime-Satz *the dog chases the cat* werden nach diesem Modell das Verb *chase* und der kombinatorische Knoten für ‚Aktiv‘ aktiviert. Es ist also wahrscheinlich, dass der nächste Satz aufgrund von Priming auch im Aktiv stehen wird, und das über Sprachen hinweg.

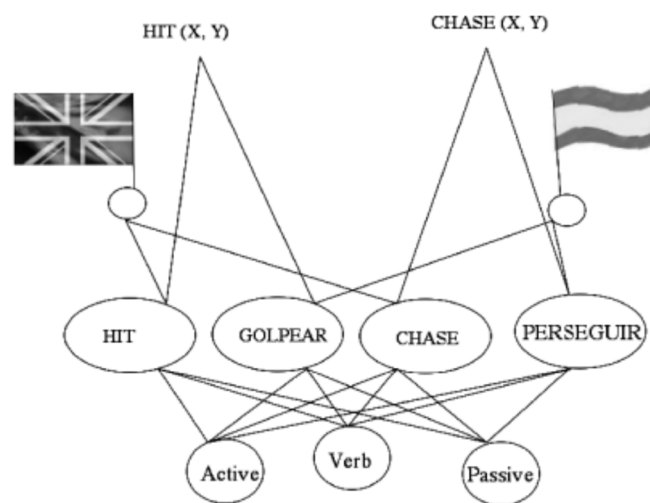


Abbildung 13: Lexiko-syntaktische Repräsentationen bei Bilingualen am Beispiel von *hit* und *chase* (Hartsuiker et al., 2004: 413)

Somit kann das Modell auch Voraussagen über sprachübergreifende Priming-Effekte ($L1 \rightarrow L2, L2 \rightarrow L1$) treffen, die Hartsuiker et al. (2016) erneut nachweisen: In einem Priming-Experiment mit komplexen Relativsätzen konnten vergleichbare Priming-Effekte innerhalb einer Sprache und zwischen unterschiedlichen Sprachen nachgewiesen werden, auch bei verschiedenen L2. Dies gilt ebenso als starke Evidenz für gemeinsame syntaktische Repräsentationen, da durch den Prime-Satz in einer Sprache eine Voraktivierung stattgefunden hat, die sich auf die andere Sprache auswirkt, da die gleiche Struktur verwendet wird. Bei getrennten Repräsentationen hätten die Priming-Effekte innerhalb einer Sprache stärker sein müssen als zwischen den Sprachen. Dies ist mit der zuvor thematisierten Koaktivierung vergleichbar (vgl. Kap. 4.3.1). Loebell und Bock (2003) konnten in

einem ähnlichen Experiment zwischen Englisch und Deutsch bei Passivsätzen keine Priming-Effekte nachweisen. Die Autoren betonen, dass sprachübergreifendes Priming nur dann stattfinden kann, wenn die Reihenfolge der Wörter innerhalb der Konstruktionen gleich ist, was im Deutschen und Englischen aufgrund der Verbstellung nicht der Fall ist (*the floors are cleaned daily by the janitor / die Böden werden täglich von dem Hausmeister gereinigt*, Loebell & Bock, 2003: 797, meine Kursivierung) (vgl. auch Bernolet et al., 2007).

Das von Hartsuiker et al. (2004) vorgeschlagene Modell ist nur bedingt mit der Konstruktionsgrammatik vereinbar, die die Existenz von abstrakten syntaktischen Kategorien wie z. B. Verben außerhalb der Konstruktion hinterfragt. Ein gesonderter Knoten mit der Kategorie *Verb* ist demnach aus konstruktionsgrammatischer Perspektive überflüssig bzw. im Sprachgebrauch nicht zwingend notwendig. Gries und Wulff (2005: 197) schlagen eine Erweiterung des Modells vor. Dabei bestehe zwischen den kombinatorischen Knoten, die Konstruktionen entsprechen, und den Verblemmas eine mehr oder weniger starke Verbindung. Die Stärke der Verbindung wiederum hänge zum einen von der Sprache ab, in der die Verbindung existiert und auch davon, wie stark ein Verb mit der Konstruktion verbunden ist. Dies ermöglicht sowohl die Integration itemspezifischer Informationen als auch die Existenz abstrakter Konstruktionen, was, wie bereits thematisiert wurde, im Rahmen konstruktionsgrammatischer Studien und auch der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden soll. Außerdem lässt sich hierdurch eine Verbindung zu dem in Kapitel 3.4 thematisierten FIT-Ansatz aufstellen (vgl. Ambridge & Lieven, 2011; Ambridge et al., 2011), in dem die Verwendung eines Verbes in einer Konstruktion ebenfalls stark von der Frequenz und dem *entrenchment* abhängt (*item-in-construction-frequency*).

Sprachübergreifendes Priming lässt sich nicht nur bei bilingualen Erwachsenen beobachten, sondern auch bei Kindern (vgl. Vasilyeva et al., 2010; Hsin et al., 2013). Die Studie von Vasilyeva et al. (2010) wendet die Priming-Methode bei spanisch-englischen bilingualen Kindern (5;2 bis 6;5 Jahre) an. Die Probanden verwendeten signifikant häufiger das Passiv, wenn sie zuvor einen passiven Prime-Satz gehört hatten. Daraus schließen die Autoren, dass Kinder bereits über abstrakte, sprachübergreifende Konstruktionen verfügen, die durch die rezeptive Verarbeitung eines Satzes aktiviert werden können und somit bei der

Produktion des nächsten Satzes angewandt werden.⁵⁶ Darüber hinaus konnte Priming nur vom Spanischen ins Englische nachgewiesen werden, jedoch nicht vom Englischen ins Spanische. Die Autoren führen dies auf die geringe Verwendung von Passiv im Spanischen zurück. Zwar sei die spanische Konstruktion durch den englischen Primesatz aktiviert, vermutlich reiche aber die Aktivierung nicht aus, um eine selten gebrauchte Struktur im Spanischen zu verwenden (vgl. Vasilyeva et al., 2010: 1060). Somit wird auch der Frequenz eine Rolle zugewiesen. In der Studie von Hsin et al. (2013) kann sprachübergreifendes Priming bei spanisch-englischen bilingualen Kindern mit Strukturen nachgewiesen werden, bei denen die Wortreihenfolge in beiden Sprachen unterschiedlich ist (*an open book/*un abierto libro*), was den zuvor genannten Ergebnissen von Loebell und Bock (2003) widerspricht. Nach einem englischen Prime-Satz verwendeten die Probanden häufiger die fehlerhafte englische Wortfolge im Spanischen, was laut Autoren als Evidenz für geteilte grammatikalische Strukturen gewertet werden kann. Wie sich die geteilte Struktur konkret gestaltet, wird nicht beschrieben. Die Strukturen [Determinant Nomen Adjektiv] und [Determinant Adjektiv Nomen] unterscheiden sich offensichtlich, sonst wären sie auch nicht als Untersuchungsgegenstand gewählt worden. Wahrscheinlicher ist eine geteilte semantisch-konzeptuelle Ebene, die eine enge Verbindung zu den Formen aufweist. Aufgrund des Primings wird die eine Struktur eher aktiviert. In Anlehnung an den FIT-Ansatz (vgl. Ambridge et al., 2011, Kap. 3.4) ist hier der Faktor *construction frequency* ausschlaggebend.

Nachdem die Studie von Vasilyeva et al. (2010) einen ersten Schritt darstellt, sprachübergreifende abstrakte Konstruktionen bei bilingualen Kindern zu identifizieren, wirft das Modell von Hartsuiker et al. (2004) dennoch die Frage auf, wie sich die syntaktischen Repräsentationen im Erwerbsverlauf entwickeln, da, wie bereits in Kapitel 3.2.2 thematisiert, eine Entwicklung von itemspezifischem Wissen zu abstrakten Konstruktionen stattfindet. Da sich die wenigen Studien mit Kindern nicht mit der Thematik des Erwerbsverlaufs befasst haben, wird hier eine Studie von Bernolet et al. (2013) beschrieben, die sich mit der Entwicklung von

⁵⁶ Es ist trotz signifikanten Effekts nennenswert, dass auf einen Passiv-Primesatz dennoch am häufigsten ein Aktivsatz folgte (122 von 170 Fällen), was auch zeigt, dass es eine Vielzahl von Fällen gibt, in denen kein Priming durch den Passivsatz stattfand.

Konstruktionen bei L2-Lernern befasst.⁵⁷ In diesem Experiment zeigten sich mit steigenden L2-Kenntnissen höhere Priming-Effekte (L1 → L2). Weniger ausgeprägte Priming-Effekte sind laut Autoren auf fehlende abstrakte Konstruktionen in der L2 zurückzuführen. Stärkere Priming-Effekte konnten jedoch innerhalb der L2 beobachtet werden (L2 → L2), was auf noch bestehende sprachspezifische Repräsentationen in den frühen Lernphasen hindeutet. Darüber hinaus wurde ein Priming-Effekt bei lexikalischer Überlappung zwischen Prime-Satz und Zielsatz beobachtet. Dies bedeutet, dass der Priming-Reiz und der Zielsatz nahezu identisch waren und somit die zuvor gehörte Struktur kopiert werden konnte. In dieser Bedingung war der Priming-Effekt bei Sprechern mit weniger guten Englischkenntnissen stärker als bei Sprechern mit guten Kenntnissen. Die Autoren schließen daraus, dass die Repräsentationen zunächst itemspezifisch sind und bei Sprechern mit geringen Kenntnissen noch keine abstrakten Repräsentationen vorliegen. Dieses Ergebnis ist auch mit dem gebrauchsbasierten Erwerbsverlauf vereinbar. Durch eine Vielzahl von lexikalischen Items findet ein Generalisierungsprozess statt, der zur Bildung einer abstrakten Konstruktion führt. Handelt es sich dabei um strukturell ähnliche Konstruktionen, existiert anschließend ein einziger sprachunabhängiger Knoten, der für die Verarbeitung dieser Struktur in der L1 und L2 verwendet wird (vgl. Bernolet et al., 2013: 301).

Der Ansatz von Hartsuiker et al. (2004) wird als lexikalischer Ansatz betrachtet, da er auf der Annahme basiert, dass durch das Lexem ein kombinatorischer Knoten bzw. eine bestimmte Konstruktion aktiviert wird. Die Verwendung der voraktivierten Konstruktion ist daher umso wahrscheinlicher, wenn im Zielsatz das gleiche Lexem oder ein Übersetzungsäquivalent wie im Prime-Satz auftritt (*lexical boost effect*, Cleland & Pickering, 2003; Schnoonbaert et al., 2007; Bernolet et al., 2013). Von einer gebrauchsbasierten Perspektive aus ist anzunehmen, dass Sprecher in diesem Fall auf teilspezifische Schema zurückgreifen, wie [_ chase _]. Bei Fremdsprachlernern sind gleiche Lexeme sogar notwendig, um überhaupt einen Priming-Effekt zu erzielen (vgl. Bernolet et al., 2013). Priming-Effekte konnten aber ebenfalls ohne lexikalische Überschneidung beobachtet werden, sowohl bei Erwachsenen (vgl. Desmet &

⁵⁷ In dem ersten Experiment hörten die Probanden einen niederländischen Satz mit einem Genitiv, woraufhin sie ein Bild auf Englisch beschreiben sollten, wobei ebenfalls ein Genitiv verwendet werden musste.

Declercq, 2006; Salamoura & Williams, 2007), als auch bei Kindern (vgl. Vasilyeva et al., 2010). In diesem Fall muss Priming auf der Ebene der abstrakten Konstruktion, d. h. des Schemas, stattfinden. Dabei kann angenommen werden, dass das Priming einer Struktur bzw. einer Konstruktion unabhängig vom Verb stattfindet.

4.3.3 Diasystematische Konstruktionsgrammatik nach Höder (2012)

Ein konstruktionsgrammatischer Ansatz, der sich mit der Repräsentation von Konstruktionen bei Bilingualen beschäftigt, ist die Diasystematische Konstruktionsgrammatik nach Höder (2012, 2014a). Ziel dieses Ansatzes ist die Beschreibung eines Sprachsystems in einer mehrsprachigen Umgebung, d. h. „the socially conventionalized set of all structural elements shared by a specific speaker group as well as cognitively stored and processed by the individual speaker“ (2014a: 140). Auch wenn Höder (2012, 2014a) den Ansatz vorwiegend auf Sprachkontaktsituationen (z. B. Hoch- und Plattdeutsch, Deutsch und Dänisch) bezieht, spricht er von „mehrsprachigen Sprechern“ (Höder, 2012: 242, 245).

Höder (2012: 247) geht davon aus, dass die Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik auch auf mehrere Sprachen anzuwenden sind. Es bestehe daher kein Grund, die allgemeinen gebrauchsbasierten Prozesse auf eine Sprache zu beschränken. Kategorisierungsprozesse, Abstraktion und Generalisierung betreffen das vollständige sprachliche Wissen des Sprechers (2012: 247). Durch zwischensprachliche Identifikationen nehmen Bilinguale Äquivalenzen zwischen Strukturen aus beiden Sprachen wahr (*interlingual indentification*, Weinreich, 1953). Dabei kann es sich z. B. um Phoneme, Konzepte, oder auch syntaktische Strukturen handeln. Diese Strukturen werden dann vom Sprecher als gleich erkannt und bilden durch Generalisierungs- und Abstraktionsprozesse eine Diakonstruktion. Dazu müssen die Strukturen funktional identisch und strukturell bis zu einem gewissen Grad parallel aufgebaut sein (vgl. Höder, 2012: 246). Die Diakonstruktion ist sprachunspezifisch und meistens schematisch (siehe jedoch im Folgenden). Wie viele Instanzen einer Konstruktion in den jeweiligen Sprachen notwendig sind, sodass sich eine solche Diakonstruktion herausbilden kann, wird nicht präzisiert.

Im Sinne des von Matras (2009) beschriebenen Repertoires haben Bilinguale laut Höder (2014c: 82) ein gemeinsames Sprachsystem, in dem Sprache

A und Sprache B zwei unterschiedliche, aber überlappende Subsets innerhalb eines Konstruktions bilden. Das Konstruktions besteht also einerseits aus sprachspezifischen Diakonstruktionen, sowie andererseits aus sprachspezifischen Konstruktionen, die meistens vollständig lexikalisch und phonologisch spezifiziert sind und in diesem Ansatz als idiosynkratisch⁵⁸ bezeichnet werden. Diakonstruktionen können auch lexikalisch bzw. phonologisch spezifiziert sein: Sollten sich die beiden Sprachen typologisch sehr nahe sein und lexikalische Elemente teilen, so können diese in die Diakonstruktion aufgenommen werden. Idiokonstruktionen sind anders als Diakonstruktionen in Bezug auf ihren Verwendungskontext auf eine Sprache beschränkt (vgl. Höder, 2018b: 33). Die Diakonstruktionen sind über sogenannte *inheritance links*⁵⁹ mit den jeweiligen idiosynkratischen Konstruktionen der Sprachen verbunden (vgl. Abbildung 14). Diakonstruktionen kommen dem Prinzip von den in Kapitel 2.4.1 beschriebenen *allostructions* (Cappelle, 2006) nahe, obwohl *allostructions* auf die semantische Ähnlichkeit, d. h. die Bedeutungsseite fokussieren und Diakonstruktionen auch Abstraktionen über die Form beinhalten.

Die Sprachzugehörigkeit einer Konstruktion ist Teil der Konstruktionsbedeutung. Die Verwendung einer idiosynkratischen Konstruktion ist pragmatisch bedingt. Dennoch kann ein bilingualer Sprecher aus seinem gesamten Repertoire idiosynkratische Strukturen kombinieren, z. B. die Endung des Partizip Präsens *-ing* aus dem Englischen mit einem deutschen Verb, um den Verlaufsaspekt zu beschreiben. Dies sei durch Überlappungen auf der Form- und Bedeutungsebene möglich. Mit der Zeit bilde sich eine gemeinsame Struktur heraus, sodass *-ing* nicht mehr als idiosynkratisch gelte (vgl. Boas & Höder, 2018a: 21 f.).

⁵⁸ Die Bezeichnung *idiosynkratisch* wird an dieser Stelle in unterschiedlichem Sinne verwendet als in der vorliegenden Arbeit, in der die vom monolingualen Sprachgebrauch abweichenden Äußerungen als idiosynkratisch gekennzeichnet werden (vgl. Kap. 7.5).

⁵⁹ Höder (2012, 2014a) nimmt keinen Bezug auf die *inheritance links* von Goldberg (1995).

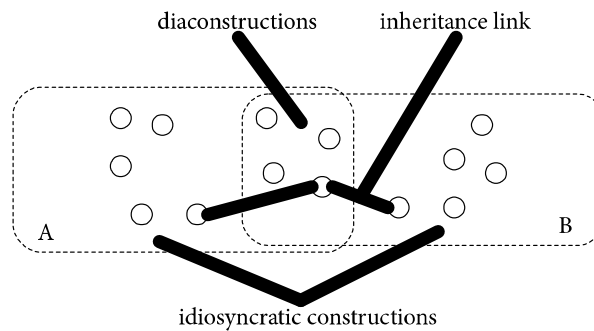


Abbildung 14: Idiosynkratische Konstruktionen und Diakonstruktionen nach Höder (2014b: 46). A und B entsprechen den Sprachen

Die Herausbildung von Diakonstruktionen stellt nach Höder (2014a: 149) eine Erleichterung für den Sprecher dar, da die Informationen, die das Sprachwissen eines bilingualen Sprechers beinhalten muss, dadurch reduziert werden. Ob die Bildung eines abstrakten Musters eine Vereinfachung oder Erleichterung darstellt und inwiefern dies psychologisch plausibel ist, ist umstritten (vgl. Kap. 2.4.3). In Bezug auf Ja-Nein-Fragen gibt Höder (2012: 248) sogar an, dass Bilinguale keine sprachspezifischen Konstruktionen benötigen, da aufgrund der formalen und funktionalen Ähnlichkeit eine schematische Konstruktion hier ausreichend ist. Damit schließt er allerdings die Existenz von spezifischen oder teilspezifischen Konstruktionen für die Sprachverarbeitung aus. Welche Auswirkung die Bildung des Schemas konkret für die rezeptive und produktive Sprachverarbeitung hat, wird nicht beschrieben. In einer späteren Publikation geht Höder (2018a: 63) auf diese Problematik ein, merkt jedoch zu Recht an, dass auch unabhängig von der Mehrsprachigkeit keine Antwort auf die Frage der Existenz von Schemata gefunden wurde.

Darüber hinaus positioniert sich Höder (2018a: 53 f.) gegen die Annahme der Unplausibilität sprachspezifischer Diakonstruktionen, die daraus resultiert, dass Konstruktionen basierend auf sprachspezifischem Input erworben werden und somit nicht sprachspezifisch sein können. In der Tat sieht Höder (2018a) ein, dass lexikalische und morphologische Konstruktionen aufgrund ihrer kontextuellen und pragmatischen Einschränkungen als Idiokonstruktionen erworben werden. Schematische Konstruktionen, z. B. syntaktische Muster, die in beiden Sprachen vorkommen, werden, so Höder (2018a: 54), von vornherein als sprachspezifisch erworben.

Betrachtet man die Erkenntnisse aus dem Spracherwerb, ist diese Schlussfolgerung wenig zufriedenstellend. Vor allem in den frühen Jahren greifen Kinder auf itemspezifisches Material zurück (*verb islands*, vgl. Kap. 3.2.2) und bauen langsam Generalisierungen und abstrakte Konstruktionen auf. Dies ist eher mit Höders (2018a: 54) zweitem Argument vereinbar, nach dem Idiokonstruktionen im Laufe des Spracherwerbs zu Diakonstruktionen werden können. Dies kann zur Reorganisation des Konstruktions führen, indem sprachspezifische Konstruktionen durch die Diakonstruktion ersetzt werden.

Dux (2018) wendet die Diakonstruktionsgrammatik im Texasdeutschen an. Dabei sollen Konstruktionen, die im Englischen und Deutschen die gleiche Wortreihenfolge aufweisen, Diakonstruktionen im Texasdeutschen darstellen. Er stellt die Frage, ob diese Diakonstruktionen aufgrund ihrer Frequenz bei bilingualen Sprechern stärker *entrencht* sind und daher auch gegenüber sprachspezifischen Idiokonstruktionen bevorzugt werden (vgl. Dux, 2018: 220). Während Sätze mit *müssen* und *dass* nur selten sowohl die deutsche als auch die englische Wortreihenfolge zeigen (jeweils 2% und 14%) und somit keinen Hinweis auf eine frequente Verwendung der Diakonstruktion bilden, stimmt die Wortreihenfolge bei *weil*-Sätzen häufiger überein (28%), was der Autor als Hinweis für eine Diakonstruktion sieht.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit kann diesem Ansatz zufolge theoretisch eine Diakonstruktion für die Caused-Motion-Konstruktion bei deutsch-französischen Bilingualen angenommen werden. Es handelt sich um die von Goldberg (1995) definierte Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe], die in beiden untersuchten Sprachen funktional und formal übereinstimmt. Die Diakonstruktion wäre dabei vollständig schematisch. Unklar ist, wie die anderen Caused-Motion-Konstruktionen im Französischen und Deutschen mit der Diakonstruktion in Verbindung stehen. Die Funktion ist die gleiche, die Form ist jedoch leicht abweichend [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2] und [Agens Verb Thema]. Wie in Kapitel 5.3 und 5.4 beschrieben, werden diese Konstruktionen als jeweils deutsch und französisch beschrieben, weil ihr Gebrauch in der Sprache typischer ist. Eine Verwendung in der anderen Sprache ist jedoch nicht völlig ausgeschlossen (*du entfernst die Legos* [Agens Verb Thema Direktionalangabe], *tu mets les légos là dans la boîte* 'du tust die Legos hier in die Kiste' [Agens Verb Thema Direktionalangabe1

Direktionalangabe2]). Ein vergleichbares Beispiel ist bei Höder nicht zu finden. Aufgrund der Abweichungen der Form könnten [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2] und [Agens Verb Thema] zwei Untergruppen der hochfrequenten Diakonstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] oder auch jeweils eigene Diakonstruktionen bilden. Da die Konstruktionen die gleiche Bedeutung tragen, ist dennoch mit Sicherheit davon auszugehen, dass die Diakonstruktionen miteinander verbunden sind.

4.4 Spracheinflüsse

Es ist davon auszugehen, dass das sprachliche Wissen in Form von Konstruktionen in einem gesamten Repertoire mit verschiedenen Subsets repräsentiert ist (vgl. Matras, 2012). Diese Subsets existieren nicht streng unabhängig voneinander, sondern stehen in regelmäßiger Interaktion, sodass beim Gebrauch einer Struktur aus einem Subset bzw. einer Sprache die Struktur aus einer anderen koaktiviert wird. Das sprachliche System ist somit in stetiger Veränderung. Obwohl weitgehend angenommen werden kann, die Sprachentwicklung Bilingualer sei mit der Monolingualer vergleichbar, kommt es dennoch durch die Interaktion der Sprachen zu Abweichungen. Nachdem im folgenden Kapitel zunächst die Terminologie festgelegt wird, folgt ein Überblick über Spracheinflüsse und mögliche Erklärungsansätze im bilingualen Spracherwerb. Dabei werden Studien ausgewählt, die die Forschung im Bereich der kindlichen Mehrsprachigkeit geprägt haben und daher auch ohne konstruktionsgrammatischen Hintergrund relevant sind. Ein Bezug zu Konstruktionen und gebrauchsbasierten Ansätzen wird hergestellt. Zuletzt werden gezielt die Ansätze und Studien mit Konstruktionen als Untersuchungsgegenstand vorgestellt.

4.4.1 Terminologie

Für den Einfluss der Sprachen bei bilingualen Sprechern finden sich in der Literatur eine Vielzahl von Begriffen, darunter für das Deutsche *Transfer*, *Interferenz*, *Interaktion* und auch *Code-Mixing*.⁶⁰ Während einige Autoren eine

⁶⁰ Für einen Überblick über Begrifflichkeiten siehe Jarvis und Pavlenko (2008) oder Odlin (2003).

allgemeine Definition wählen, wie z. B. Genesee et al. (2011: 264), die *cross-linguistic influence*, *cross-linguistic transfer* und *cross-linguistic interference* als Synonyme für „interactions between a bilingual child’s two languages during development“ definieren, werden in anderen Definitionen zusätzliche Kriterien angewandt, um die Termini voneinander abzugrenzen (vgl. Odlin, 2003; Kupisch et al., 2011). Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff *Spracheinfluss* (*cross-linguistic influence*) als Obergriff für diese Phänomene gewählt, der in Anlehnung an Jarvis und Pavlenko (2008: 1) allgemein als „the influence of a person’s knowledge of one language on that person’s knowledge or use of another language“ verstanden werden kann und im Folgenden weiter differenziert wird.

Eine Unterteilung der Spracheinflüsse erfolgt nach Riehl (2014), indem diese einerseits als (i) Sprachmischungen, d. h. Code-Switching und Code-Mixing und andererseits als (ii) Transfer kategorisiert werden können. Unter (i) Code-Switching wird der „Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion“ verstanden, der sowohl einzelne Lexeme als auch ganze Diskursabschnitte betreffen kann (Riehl, 2014: 100). Hauptsächlich befasst sich die vorliegende Arbeit mit dem zweiten von Riehl (2014) beschriebenen Phänomen: (ii) Transfer. Unter *Transfer* wird unter anderem die Übertragung von Bedeutungen sowie von Regeln und Strukturen von einer Sprache in die andere verstanden (vgl. Riehl, 2014: 108).⁶¹ Für die vorliegende Arbeit bezieht *Transfer* ebenfalls den Einfluss von Konzepten und Konzeptualisierungsmustern mit ein (*Conceptual Transfer Hypothesis*, Jarvis, 2007). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Argumentstrukturkonstruktionen, d. h. Form-Bedeutungspaare als Untersuchungsgegenstand betrachtet. Aufgrund der Untrennbarkeit des Paares muss daher bei der Analyse von Spracheinflüssen oder Transfer auf die Vereinbarkeit mit den theoretischen Grundlagen der Konstruktionsgrammatik geachtet werden.

⁶¹ Eine Bedeutung kann von einem Wort aus Sprache A auf das Übersetzungsäquivalent in Sprache B übertragen werden, ohne dass dieses in Sprache B die konventionalisierte Bedeutung besitzt, wie z. B. *die Straße ist sehr beschäftigt*, aus dem Englischen *busy* (Riehl, 2014: 109).

Die soeben genannten Definitionen gehen noch sehr stark von einer monolingualen Perspektive aus, in der weitgehend der Annahme gefolgt wird, dass ein Element von einem monolingualen System A in ein monolinguales System B transferiert wird (vgl. Kap. 4.2.1). Unter der Annahme eines linguistischen Repertoires bei Bilingualen (vgl. Matras, 2012) lassen sich jedoch Spracheinflüsse folgendermaßen erklären: Obwohl bilinguale Sprecher den sprachlichen Konventionen folgen und an den Kontext angepasste Elemente auswählen, können sie auch unabhängig von kontextuellen Einschränkungen die gesamten Möglichkeiten ihres Repertoires ausschöpfen. Letzteres führt zu Transfererscheinungen, „a process by which the speaker makes or attempts to make creative use of elements of the combined, full repertoire of linguistic structures in a context that requires selection from just a subset of that repertoire.“ (Matras, 2012: 74). Diese Aussage liefert eine adäquate Beschreibung von Spracheinflüssen, die mit einem gebrauchsbasierten Einsatz vereinbar ist. Dem Sprecher stehen eine Reihe an Konstruktionen zur Verfügung, die er entweder konventionell in einer Sprache kombinieren kann oder auf die er in der anderen zurückgreifen kann. In diesem Sinne sei darauf hingewiesen, dass Spracheinflüsse nicht negativ betrachtet werden sollen, sondern als „enabling factors that allow language learners to create bridges among different subsets within their overall repertoire of linguistic forms, and to use these bridges to sustain communication“ (Matras, 2012: 74). Da die Definition von Matras (2012: 74) zunächst lediglich eine allgemeine Beschreibung liefert, muss der Transfer von Konstruktionen genauer betrachtet und, wie bereits beschrieben, in konstruktionsgrammatische sowie gebrauchsbasierte Grundlagen eingebettet werden (vgl. Kap. 4.4.3).

4.4.2 Transfer im bilingualen Erstspracherwerb

Bei der Identifikation von Transfer muss systematisch vorgegangen werden, denn, wie auch Jarvis (2000: 246) bemängelt, besteht teilweise noch ein „surprising level of confusion in the field concerning when, where, in what form, and to what extent L1 influences will manifest itself in learners’ use (...).“ Auch wenn Jarvis (2000) sich hier auf den L2-Erwerb bezieht, müssen sich Studien im bilingualen Erstspracherwerb mit derselben Problematik auseinandersetzen. Für die Identifikation und die umfassende Beschreibung von Transfer im Sprachgebrauch bilingualer Kinder sollen daher für die vorliegende Arbeit feste Kriterien festgelegt

werden: (i) Art des Transfers, (ii) Richtung des Transfers und (iii) Ursache des Transfers.

Bezüglich der (i) Art des Transfers kann zwischen quantitativem und qualitativem Transfer unterschieden werden (vgl. Yip & Matthews, 2007: 37 f.). Zum quantitativen Transfer kommt es, wenn eine Struktur signifikant häufiger oder weniger häufig in einer bilingualen als in der monolingualen Lernergruppe⁶² verwendet wird. Bei qualitativen Einflüssen treten nicht zielsprachliche Strukturen in einer Sprache A auf, die wiederum auf Strukturen der Sprache B zurückzuführen sind. In beiden Fällen ist ein Vergleich mit monolingualen Kindern eine unabdingbare Voraussetzung, obwohl es auch im monolingualen Spracherwerb Abweichungen von der Sprachnorm gibt. Ohne einen Vergleich mit Monolingualen kann ein Phänomen fälschlicherweise als Transfer eingestuft werden, obwohl es sich auch um eine typische Phase im monolingualen Spracherwerb handeln könnte (vgl. Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996: 902; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000; Paradis, 2001).

Die (ii) Transferrichtung kann sowohl unidirektional als auch bidirektional sein. Bei unidirektionalem Transfer findet der Einfluss lediglich von einer Sprache in die andere statt. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn bilingualen Kinder in beiden Sprachen eine starke Präferenz für ein Muster zeigen, das typisch für eine ihrer Sprachen ist und dieses Muster häufiger verwenden als Monolinguale (vgl. u. a. Nicoladis, 2006; Oxenbauer & Engemann, 2011). Bei bidirektionalem Transfer beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig, es kommt zur gegenseitigen Anpassung. Die Entstehung eines neuen Musters durch Restrukturierung und Annäherung beider Sprachsysteme (vgl. Kroll & Gollan, 2014: 177) wird als *convergence* bezeichnet (vgl. Jarvis & Pavlenko, 2008: 155 f.). Im Rahmen eines konstruktionsgrammatischen Ansatzes beschreibt Höder (2014b: 58) für die Kontaktlinguistik, dass prodiastematische Veränderungen, d. h. eine Vereinfachung des Systems durch Erhöhung diastematischer und Reduzierung idiosynkratischer Konstruktionen, zu funktionaler Konvergenz führen können.

Zuletzt soll auch, sofern es möglich ist, (iii) die Ursache des Transfers

⁶² Die monolinguale Lernergruppe umfasst monolinguale Probanden und steht der bilingualen Lernergruppe gegenüber.

ermittelt werden. So kann Transfer durch sprachinterne Faktoren,⁶³ d. h. die sprachlichen Strukturen selbst, oder durch die Dominanz, bzw. fehlende Sprachbalance erklärt sowie als Strategie der Sprecher gesehen werden. In den folgenden Abschnitten wird näher auf diese Faktoren eingegangen.

Auf welcher Ebene der Transfer beschrieben wird, konzeptuell-semantisch oder grammatikalisch, ist für die vorliegende Arbeit nicht primär relevant, da Konstruktionen als Form-Bedeutungspaare verstanden werden und somit ein Transfer der Bedeutung mit einem Transfer der Form einhergeht (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 256).

TRANSFER BEI AMBIGUITÄT UND ÜBERLAPPUNG

Als mögliche Ursachen von Transfer schlagen Müller und Hulk (2001) sowie Döpke (1998)⁶⁴ Ambiguität und Überlappung im Input vor. Der Input ist dann ambig, wenn eine Sprache eine Konstruktion⁶⁵ aufweist, für die mehr als eine syntaktische Analyse zulässig zu sein scheint (vgl. Müller, 1998: 161). Hat eine Sprache zwei Optionen und die andere Sprache eine davon, überlappen die Sprachen und es kommt zu einem übermäßigen Gebrauch der in den Sprachen gleichen Option (vgl. Hulk & Müller, 2000: 15). Dies führt zu quantitativen Unterschieden im Vergleich zu Monolingualen. Im Folgenden werden zwei diesen Ansatz untermauernden Studien der Autoren beschrieben und aus einer gebrauchsbasierten Perspektive betrachtet.

Müller und Hulk (2001) beschreiben Ambiguität und Überlappung bei Objektauslassungen. Sie gehen davon aus, dass Kinder Strukturen analysieren und dadurch ambige Strukturen und Überlappungen erkennen, beispielsweise bei Objektauslassungen. Im monolingualen Erwerb germanischer oder romanischer Sprachen durchlaufen Kinder eine Phase, in der sie durch Anwendung einer universell pragmatischen Strategie (*discourse licensing*) Objekte auslassen. Im Erwerb germanischer Sprachen sind Objektauslassungen weitaus häufiger als in romanischen und werden über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet (vgl. Müller & Hulk, 2001: 9), da die germanischen Sprachen solche Objektauslassungen

⁶³ Die Bezeichnungen *sprachintern* und *sprachextern* wurden von Engemann (2013) und Ochsenbauer und Engemann (2011) übernommen.

⁶⁴ Keine der beiden Studien nimmt direkten Bezug zum gebrauchsbasierten Ansatz. Döpke (1998) berücksichtigt jedoch neben der Universalgrammatik allgemeine kognitive Fähigkeiten.

⁶⁵ Die Autoren verwenden den Begriff *Konstruktion* nicht im konstruktionsgrammatischen Sinne.

lizensieren. Bilinguale Kinder, die auch eine germanische Sprache erwerben, erhalten aus diesem Input Evidenz für diese Strategie. Die Überlappung in den beiden Sprachen führe auch in der romanischen Sprache dazu, dass Kinder nicht zielsprachliche Objektauslassungen häufiger und länger produzieren (vgl. auch Hulk, 2017). Kinder unternehme nach diesem Ansatz selbst eine Analyse der Sprachstrukturen, erkennen dann die gemeinsame Struktur und verwenden diese in beiden Sprachen.⁶⁶

Kang (2013) wandelt den Ansatz von Hulk und Müller leicht ab. Er geht davon aus, dass in einigen Sprachen zwei Realisierungen möglich seien, jedoch eine der Strukturen gegenüber der anderen bevorzugt werde (*preferred option*). Dabei handle es sich um die Option mit den wenigsten syntaktischen und pragmatischen Einschränkungen, die in eine andere Sprache transferiert wird, was in einem häufigeren Gebrauch von einer nicht-bevorzugten Option in Sprache B resultiert (vgl. Kang, 2013: 227). Hier sollte der Aspekt der Frequenz stärker ins Gewicht fallen. Eine in beiden Sprachen vorkommende Struktur erscheint häufiger im Input, ist daher stärker *entrenched*, wodurch sie einfacher abzurufen ist und demnach häufiger gebraucht werden könnte (quantitativer Transfer). Geringe syntaktische und pragmatische Einschränkungen können diesen Prozess unterstützen.

Döpke (1998) beschreibt ebenfalls Überlappung als Ursache für Transfer. Sie untersuchte drei englisch-deutsche Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren hinsichtlich der Position finiter und nicht-finiten Verben im Satz. Bei einfachen Sätzen weisen Englisch und Deutsch die gleiche Struktur auf (z. B. *there is the train/ da ist der Zug*, V_XP-Struktur, Döpke, 1998: 539).⁶⁷ In komplexeren Konstruktionen unterscheiden sich die Sprachen jedoch hinsichtlich der Verbposition. Im Englischen folgen nicht-finite Verben dem Auxiliar oder Modalverb, wohingegen in der deutschen Satzklammer nicht-finite Verben am Satzende platziert werden (MOD_V_XP: *I will find it*, MOD_XP_V: *ich werde es finden*, Döpke, 1998: 559). Bei den bilingualen Probanden konnte eine

⁶⁶ Unsworth (2003: 155) weist zu Recht auf die Unklarheit des Begriffs *overlap* bei Hulk und Müller (2000: 228) hin, die lediglich von „a certain overlap of the two systems at the surface level“ sprechen. Die Überlappung müsse dabei jedoch partiell sein, da bei identischen Sprachstrukturen kein Transfer erkennbar wäre.

⁶⁷ Döpke (1998: 557) versteht unter *XP* jede Art von Verbergänzung, darunter direkte Objekte, Präpositionalobjekte und Verbpartikel.

Übergeneralisierung der V_XP-Struktur beobachtet werden (*ich möchte essen das*, Döpke, 1998: 567), was im monolingualen Spracherwerb nicht vorkommt. Bei der Position der Negation variieren die Sprachen in ähnlicher Art: Die Negation wird im Englischen nach dem finiten Verb und im Deutschen davor platziert (NEG_V_XP: *he doesn't go there*, V_NEG_XP: *er geht nicht dahin*). Bei den Bilingualen wurden ebenfalls häufig für das Deutsche untypische NEG_V_XP-Strukturen beobachtet (*du nicht schneiden jetzt*, Döpke, 1998: 568). Döpke (1998) geht von konkurrierenden Strukturen aus und postuliert auf der Grundlage des *Cue-Competition*-Modells (Bates & MacWhinney, 1989), dass es durch die partiell überlappenden Oberflächenstrukturen im Deutschen und Englischen (V_XP) zu einer Stärkung dieser Struktur käme (*cue strengthening*). Diese Äußerungen entstehen durch Chunks von AUX und V_XP sowie NEG und V_XP, die Kinder im Input hören und anschließend zusammensetzen. Döpke (2000: 95 f.) behauptet, dass sich die Kinder der Existenz beider Strukturen bewusst sind, jedoch nicht wissen, unter welchen Bedingungen sie diese anwenden können. Döpkes (1998) Beobachtungen sind auch von einer gebrauchsbasierten Perspektive aus erklärbar, da von konkretem Sprachmaterial ausgegangen wird, d. h. Chunks, die im Laufe des Spracherwerbs eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kap. 3.2.2). Es ist hier zunächst nicht nötig, eine abstrakte Konstruktion zu postulieren, da die Verbindung zwischen Verb und Ergänzung auf itemspezifischer Ebene gestärkt ist. Voraussetzung für die Stärkung der Struktur im Deutschen ist die sprachübergreifend stattfindende Stärkung durch das Englische. Die Generalisierung über Instanzen beider Sprachen muss auf abstrakter Ebene erfolgen, sodass der abstrakte *cue*, laut Döpke (1998) in Form von V_XP, gestärkt werden kann. Eine weitere Analyse der Daten unter dieser Perspektive wäre notwendig, um dieser Hypothese ausführlich nachzugehen. Dabei müsste u. a. die Kategorie XP näher definiert werden, beispielsweise mit semantischen Rollen.

Zusammenfassend führen sowohl die Studien von Hulk und Müller (2000, 2001) als auch die von Döpke (1998, 2000) die beobachteten quantitativen und qualitativen Abweichungen bei Bilingualen auf Ambiguität durch überlappende Strukturen im Input zurück. Der Prozess wird als temporär betrachtet und ist dann beendet, wenn die Kinder die sprachspezifischen Analysen für eine bestimmte Struktur vollzogen haben (vgl. Hulk & Müller, 2000: 28). Weitere Studien ziehen Ambiguität und Überlappung als mögliche Erklärung heran, wie Paradis und

Navarro (2003) im Bereich der Subjektauslassungen, Kupisch (2006) für den Erwerb von Determinanten sowie Egger et al. (2017) beim Genuserwerb. Ambiguität und Überlappung gelten also als einflussreiche Faktoren, können jedoch nicht allein für Spracheinflüsse verantwortlich gemacht werden. Bei Yip und Matthews (2000) können die beobachteten Spracheinflüsse nicht durch strukturelle Überlappung erklärt werden, sondern eher durch Dominanz. In der Studie von Nicoladis (2002) produzierten englisch-französische Bilinguale Fehler bei der Bildung zusammengesetzter Nomen, obwohl es zwischen den Sprachen in diesem Bereich keine strukturelle Überlappung gibt.

Von einem gebrauchsbasierten Ansatz ausgehend ist die Analyse zweier überlappender Strukturen mit dem Prozess des *structural alignment* (vgl. Kap. 2.4.2) gleichzusetzen, indem Ähnlichkeiten zwischen Strukturen erkannt werden. Werden Ähnlichkeiten auf Basis abstrakter Relationen durch Analogiebildung erkannt, könnte über diese Konstruktion eine Generalisierung gebildet werden, deren Repräsentation wiederum durch häufiges Vorkommen gestärkt würde. Eine sprachübergreifende Generalisierung auf formaler Ebene ist bei mehrsprachigen Sprechern nur dann möglich, wenn tatsächlich strukturelle Überlappungen über Sprachen hinweg wahrgenommen werden können.

Der Fall von Ambiguität und Überlappung ist für die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Caused-Motion-Konstruktion zutreffend. Die im Deutschen gängige Konstruktion ist vergleichbar mit einer der im Französischen verwendbaren Konstruktionen ([Agens Verb Thema Direktionalangabe]). Demnach könnte es bei den Bilingualen zu einer häufigeren Verwendung dieser Konstruktion im Vergleich zu den Monolingualen kommen. Inwieweit Bilinguale diese Strukturen analysieren oder formelle Generalisierungen über Sprachen hinweg vornehmen, ist empirisch nicht eindeutig belegt und muss mit Vorsicht betrachtet werden. Im Rahmen der Konstruktionsgrammatik wurde diese Thematik in der Diasystematischen Konstruktionsgrammatik von Höder (2012, 2018b) sowie von Wasserscheidt (2016a) behandelt.

TRANSFER AUFGRUND VON DOMINANZ

Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, entwickelt sich bei Bilingualen häufig eine der Sprachen als die dominante. Oft wird Sprachdominanz in Verbindung mit Transfer gebracht, so beobachteten z. B. Genesee et al. (1995), dass Sprachdominanz als

Prädiktor für Transfer gelten kann, Mischungen im elterlichen Input jedoch weniger. Wird der Annahme gefolgt, dass die dominante Sprache weiter entwickelt ist, ist naheliegend, dass sie einen Einfluss auf die andere, weniger entwickelte Sprache haben kann, und dass Sprachmischungen eher in der schwächeren Sprache auftreten (vgl. Genesee, 1989: 166).⁶⁸

Studien, die sich mit der Transferrichtung und Sprachdominanz beschäftigen, können häufig einen Einfluss der dominanten Sprache nachweisen (vgl. Yip & Matthews, 2000, 2007). Argyri und Sorace (2007) untersuchen bilinguale englisch-griechische Kinder, die in England oder Griechenland leben und in der jeweiligen Landessprache dominant sind. Untersuchungsgegenstand ist u. a. ein Bereich, in dem sich die Sprachen partiell überlappen: die prä- oder postverbale Position von Subjekten. Der in Anlehnung an die Theorie struktureller Überlappung erwartete Transfer vom Englischen ins Griechische kann nur für die englisch-dominante Gruppe beobachtet werden. Als mögliche Erklärung für den fehlenden Einfluss in der griechisch-dominanten Gruppen führen die Autoren zu geringen Input im Englischen an, was deutlich zeigt, dass die Dominanz trotz Ambiguität und Überlappung einen einflussreichen Faktor darstellt.

Es existieren jedoch auch Studien, in denen Transferphänomene nicht auf Dominanz zurückgeführt werden (vgl. Nicoladis, 2002; Nicoladis, 2006; Schmeißer et al., 2015). Dabei wird Sprachdominanz bei Transfer kritisch betrachtet, mit dem Ziel, die Dominanz als Ursache für Spracheinflüsse zu verwerfen (vgl. Müller & Hulk, 2001; Müller, 2004: 276). In einer Studie, die sich ebenfalls mit Subjekt- und Objektauslassungen befasst, kann Müller (2004) bei zwei deutsch-französischen bilingualen Kindern einen Einfluss des Deutschen auf das Französische nachweisen, obwohl nur bei einem der Kinder Deutsch die dominante Sprache ist, was die Rolle der Dominanz relativiert. Bei dem anderen Kind sind die Sprachen balanciert. Allerdings fehlt in dieser Studie ein französisch-dominantes Kind, um die Sprachdominanz eindeutig ausschließen zu können. Sollte tatsächlich der gleiche Einfluss beobachtet werden, würde dies die Rolle sprachinterner Faktoren stärken.

Ob Sprachdominanz tatsächlich einen Einfluss auf Transfer hat, ist also

⁶⁸ Vgl. auch die *Ivy*-Hypothese (Bernardini & Schlyter, 2004), nach der aufgrund des weniger entwickelten Lexikons der schwachen Sprache funktionale Kategorien aus der starken übertragen werden.

umstritten. Kupisch (2007) nimmt eine Zwischenposition ein, indem sie behauptet, dass sowohl Sprachdominanz, ein sprachexterner Faktor, als auch sprachinterne Faktoren gemeinsam eine Rolle spielen. Den Beleg liefert eine Analyse des Artikelerwerbs bei deutsch-italienisch bilingualen Kindern, die sich hinsichtlich der Sprachdominanz unterscheiden. Italienisch hat gegenüber dem Deutschen ein einfacheres Artikelsystem, weswegen u. a. Artikel im monolingualen italienischen Spracherwerb eher auftreten als im Deutschen und seltener ausgelassen werden. Bei drei der vier untersuchten bilingualen Probanden, darunter zwei balancierte Kinder und ein italienisch-dominantes Kind, wurde ein beschleunigter Erwerb der Artikel im Deutschen beobachtet, was durch einen Einfluss aus dem Italienischen zu erklären ist. Der Input im Italienischen mache die Kinder auf die Artikel im Deutschen aufmerksam. Die Sprachdominanz müsse jedoch ebenfalls berücksichtigt werden, da dieser Einfluss bei dem deutsch-dominanten Probanden nicht auftrat. Kupisch (2007: 75) argumentiert, dass Spracheinfluss nur stattfinden kann, wenn die dominante Sprache die weniger komplexe ist.⁶⁹ Ein Einfluss des Italienischen auf das Deutsche ist daher bei dem deutsch-dominanten Probanden aufgrund der Komplexität des Deutschen nicht möglich.⁷⁰

Dieser kurze Einblick verdeutlicht, dass eine Vielzahl von Studien existiert, die in Bezug auf Dominanz zu unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Ergebnissen kommen. Die zahlreichen Kriterien, anhand welcher Dominanz festgestellt werden kann, erschweren die Vergleichbarkeit der Studien (vgl. Kap. 4.1.1). Die Studien unterscheiden sich außerdem darin, welchen Fokus sie legen, so führen Silva-Corvalán und Montanari (2008) den beobachteten Transfer auf die Dominanz zurück, ohne jedoch auf mögliche sprachinterne Gründe einzugehen.⁷¹ Dass der Untersuchungsgegenstand ebenfalls relevant ist, machen vor allem die Studien von Müller (2004) und Kupisch (2008) deutlich, in denen Daten der gleichen deutsch-dominanten Probanden verwendet wurden. Während einerseits

⁶⁹ Deutsch wird hier aufgrund der größeren Anzahl an Artikeln als komplexer als Italienisch beschrieben (vgl. Kupisch, 2007: 59).

⁷⁰ An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass Kupisch (2008) ein Jahr später in einem anderen Beitrag von Ergebnissen einer vergleichbaren Studie mit französisch-deutschen Kindern berichtete. Hier beeinflusste das Französische den Artikelerwerb bei dem deutsch-dominanten Probanden, was die Autorin in der Studie von 2007 für nicht möglich hielt. Kupisch (2008) betont, dass es ausreichend sei, wenn das Kind passiv der schwachen Sprache ausgesetzt ist. Das Fazit der Studie lautet daher: „cross-linguistic influence is independent of language dominance“ (Kupisch 2008: 230). Ein Bezug zu Kupisch (2007) fehlt durchgehend.

⁷¹ Untersuchungsgegenstand bilden Kopula-Konstruktionen bei einem englisch-spanischen Kind.

bei Objektauslassungen ein Einfluss des Deutschen auf das Französische zu beobachten ist, zeigt sich beim Artikelerwerb ein Einfluss des Französischen auf das Deutsche. Auch die Probandenanzahl spielt eine Rolle. Es ist fraglich, ob Studien mit zwei Probanden ausreichen, um die Rolle von Dominanz auszuschließen (vgl. u. a. Müller 2004). Vielmehr sollte die Rolle der Dominanz in Studien mit einer großen Probandenanzahl, zwischen vielen Sprachpaaren und bei einer Vielzahl von grammatischen Phänomenen getestet werden.

Für die vorliegende Arbeit wird die Dominanz als kausalen Faktor bei Spracheinflüssen anerkannt, vor allem auch, weil ein vollständiger Ausschluss der Dominanz im Rahmen der gebrauchsbasierten Theorie nachlässig erscheint. Dennoch müssen auch sprachinterne Faktoren berücksichtigt werden, was die Rolle der Dominanz, vor allem aufgrund der Komplexität der Erfassung, relativiert.

TRANSFER ALS STRATEGIE

Neben sprachinternen (Ambiguität und Überlappung) sowie sprachexternen Faktoren (Sprachdominanz) können Spracheinflüsse auch Strategien der Kinder widerspiegeln, die mit ihrer weiter entwickelten oder stärkeren Sprache Lücken in der anderen füllen. Zwar kommt dies der Sprachdominanz sehr nahe, jedoch soll durch diesen gesonderten Abschnitt der Aspekt dieser Strategie verdeutlicht werden. Wie diverse Studien zeigen konnten, können Kinder Lücken auf lexikalischer Ebene füllen (vgl. Genesee, 1989; Meisel, 1989) oder auch die andere Sprache als Stütze auf der morpho-syntaktischen Ebene verwenden. Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) beschreiben hierzu das *bilingual bootstrapping* folgendermaßen: „something that has been acquired in language A fulfills a booster function for language B“ (Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996: 903). Spracheinflüsse resultieren ihrem Verständnis zufolge aus einer asynchronen Entwicklungsgeschwindigkeit in beiden Sprachen, die wiederum durch die Komplexität einer Struktur in einem Bereich bedingt ist. Dabei kann die Sprache, in der sich die Entwicklung langsamer vollzieht, von der Entwicklung in der anderen Sprache profitieren. Die Evidenz ziehen Gawlitzek-Maiwald & Tracy (1996) aus den Sprachdaten einer deutsch-englischen bilingualen Probandin. Es zeigt sich, dass das Kind im Deutschen bereits erworbene Hilfs- und Modalverben mit Infinitiv-Konstruktionen im Englischen kombiniert (*kannst du move a bit*, Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996: 915). Die Anzahl der entlehnten Strukturen

sinkt radikal, sobald die Struktur in der schwachen Sprache, im Englischen, erworben ist. Aus konstruktionsgrammatischer und gebrauchsbasierter Perspektive würde bei diesen Beispielen von zwei Chunks ausgegangen werden, die das Kind verbindet (vgl. Endesfelder Quick et al., 2018a; Gaskins et al., 2019).

Weitere Evidenzen für den Gebrauch von Transfer als Strategie bietet z. B. eine Studie von Bentzen (2000), in der ein englisch-norwegisches Kind anfangs bei Nominalphrasen im Norwegischen die englische Struktur übernimmt, bis es die deutlich komplexere Struktur des Norwegischen beherrscht. Conboy und Thal (2006) beobachten in ihrer Studie mit englisch-spanisch bilingualen Kindern in den ersten drei Lebensjahren einen Zusammenhang zwischen der Wortschatzzunahme im Englischen und der Äußerungslänge im Spanischen. Als mögliche Erklärung nennen die Autoren „some form of cross-linguistic structural bootstrapping“ (Conboy & Thal, 2006: 728) und erklären, dass das Vorkommen von englischen Wörtern in spanischen Strukturen durch die Wahrnehmung kontextueller *cues* in spanischen Strukturen den Erwerb der englischen Wörter ermöglicht haben könnte. Relevanter ist jedoch die andere angeführte Erklärung: Die Autoren vermuten, die Wortschatzzunahme im Englischen habe die Bildung von abstrakten Kategorien und Konstruktionen, wie z. B. die Transitivkonstruktion im Englischen, begünstigt.⁷² Diese Konstruktionen könnten wiederum ins Spanische übertragen worden sein. Um dies in eine gebrauchsbasierte Perspektive einzuordnen, wäre anzunehmen, dass Kinder bereits im frühen Alter in einer Sprache Abstraktionen und Generalisierungen bis hin zur Bildung einer abstrakten Konstruktion vorgenommen hätten. Wenn jedoch die Relevanz von itemspezifischem Wissen und lexikalischen Konstruktionen im Spracherwerb berücksichtigt wird, ist dies wenig plausibel. Sollte eine Generalisierung dennoch stattfinden, ist diese wahrscheinlich auf semantischer Ebene einzuordnen, da die Formebene, wie bereits beschrieben, sprachgebunden ist. Die Erklärung wäre also, dass Kinder über die sprachunspezifische semantische Generalisierung auf die englische Form zurückgreifen und diese im Spanischen anwenden. Die Unidirektionalität des Transfers (Englisch → Spanisch) erklären Conboy und Thal (2006) u. a. damit, dass

⁷² Es sei noch hinzugefügt, dass die Wortschatzzunahme im Englischen nicht der einzige Prädiktor für die Äußerungslänge im Spanischen gewesen ist, sondern auch die Wortschatzzunahme im Spanischen (vgl. Conboy & Thal, 2006: 726). Der lexikalische Zuwachs in beiden Sprachen hat demnach zum Aufbau von Mehrwortäußerungen bzw. von spezifischen oder teilspezifischen Schemata geführt.

die Kinder prototypische Verben für die jeweiligen Konstruktionen erst im Englischen erworben haben, was den Erwerb der Konstruktion im Spanischen beschleunigt hat. Die angeführte Erklärung ist somit nur bedingt zufriedenstellend: Die Konstruktion im Spanischen muss auch mit lexikalischem Material gefüllt werden, was bedeutet, dass die Kinder den sprachspezifischen Wortschatz, und somit die prototypischen Verben, gleichermaßen im Spanischen erwerben müssen. Weitere Informationen bezüglich der Wortschatzkenntnisse wären notwendig. Endesfelder Quick et al. (2018b) sowie Endesfelder Quick et al. (2018a) untersuchen Code-Switching und beschreiben es nicht nur als eine Strategie bei Wortschatzlücken, sondern vielmehr als Ergebnis von stärkerem *entrenchment* bestimmter Strukturen. Indem die Kinder auf Strukturen zurückgreifen, die in einer Sprache stärker *entrenched* sind, schöpfen sie jede Ressource aus ihrem Repertoire aus (vgl. Endesfelder Quick et al., 2018b: 405).

4.4.3 Spracheinflüsse bei Konstruktionen

Es existieren wenige konstruktionsgrammatische Forschungsansätze im Bereich der Mehrsprachigkeit. Demnach ist auch die Zahl der Studien zu Spracheinflüssen bei Konstruktionen als linguistischen Einheiten gering. Im Folgenden werden dazu zwei theoretische Ansätze vorgestellt: die *Bilinguale Konstruktionsgrammatik* (Wasserscheidt, 2016a, 2018) und *pattern replication* (Matras, 2012). Anschließend wird ein Überblick über weitere Studien, in denen Spracheinflüsse in die Konstruktionsgrammatik eingebettet werden, gegeben.

Das C-Modell (*Constructionist Model*) im Rahmen der *Bilingualen Konstruktionsgrammatik* (BCxG) von Wasserscheidt (2016a, 2018) ermöglicht es, Spracheinflüsse in einen konstruktionsgrammatischen Rahmen einzubetten. Es handelt sich um ein Modell der grammatischen Enkodierung bei Bilingualen, welches das Ziel hat, Prozesse zu erklären, die zu sogenannten *bilingualen Phänomenen* geführt haben (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 109). Laut Wasserscheidt (2015: 161 ff.) können bilinguale Sprecher ihre Sprachen kreativ verwenden und Querverweise oder Querreferenzen herstellen, das heißt, „dass ein Sprecher nicht Zeichen von einer Sprache in die andere transferiert oder kopiert, sondern dass er bei der Produktion von Formen in der LA⁷³ in einer gewissen Weise auf Zeichen in

⁷³ Gemeint ist hier Sprache A bzw. Sprache B.

der Sprache LB verweist“ (Wasserscheidt, 2016a: 161). Anstelle von Transfer beschreibt Wasserscheidt (2016a) die Lernstrategien *Insertion*, *Übersetzung*, *Imitation* und *Analogie*. Wasserscheidts (2016: 252) Kritik am Terminus *Transfer* bezieht sich darauf, „(a) dass es zwei trennbare und unterscheidbare Einheiten (Sprachen) gibt, zwischen denen ein Transfer hergestellt werden kann“ und „(b) dass sprachliche Einheiten existieren, die von einer Sprache in die andere transferiert werden können“. Wie bei Wasserscheidt (2016a) werden auch in der vorliegenden Arbeit Konstruktionen vielmehr als Teil eines gesamten bilingualen Konstruktions angesehen.

- *Insertion*: Der Sprecher verweist auf die gesamte Konstruktion einer anderen Sprache, sodass die Bedeutung sowie die Form eines Lexems von Sprache B in die Leerstelle einer Konstruktion in Sprache A eingesetzt werden (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 161). *Insertion* entspricht weitgehend Code-Switching (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 173).
- *Übersetzung*: Der Sprecher verweist auf die Konstruktionsbedeutung, die Form wird jedoch in der Zielsprache produziert, wie *Stammbaum* und *family tree* (Wasserscheidt, 2016a: 162). Bei der Übersetzung handelt es sich auf den ersten Blick nicht um einen Spracheinfluss. Auch Wasserscheidt (2016a: 166 ff.) schreibt dieser Strategie eine gesonderte Rolle zu und behauptet, dass bei der Suche nach einem Übersetzungsäquivalent nicht von einem Konzept, sondern von der Form des Originals ausgegangen wird.

Für die vorliegende Arbeit sind jedoch vielmehr die Strategien der *Imitation* und *Analogie* relevant, die dem Transfer nahekommen. .

- *Imitation*: Der Sprecher verweist auf die Bedeutung der Konstruktion und die semantischen Komponenten aus Sprache A, während Morpheme aus Sprache B stammen (vgl. Wasserscheidt, 2016a). Der Sprecher drückt also eine Bedeutung aus Sprache A aus, indem er sich auf eine Konstruktion aus Sprache A stützt, deren Komponenten aber mit Äquivalenten aus Sprache B ausdrückt (vgl. Wasserscheidt, 2018: 64).

Zur Illustration führt Wasserscheidt ein Beispiel von Backus und Dorleijn (2010: 77) an: die Konstruktion [‘Instrument’ spielen] mit der Bedeutung ‘Produktion von Musik mit einem Instrument’ oder die ‘Beherrschung eines Instruments’. Diese Konstruktion besteht zum einen aus einer Leerstelle, die Elemente der semantischen Klasse der Instrumente enthält und zum anderen aus *spielen* im

Deutschen oder *spelen* ‘spielen’ im Niederländischen. Im Türkischen wird allerdings *çalmak* ‘klingen’ verwendet. Dies führt zur phonologischen Struktur [X *spelen*] im Niederländischen und [X *çalmak*] im Türkischen. Produziert nun ein türkisch-niederländischer Sprecher auf Türkisch *piano oynamak* ‘Klavier spielen’, imitiert er dabei die Bedeutung eines Elements aus der Sprache A (Niederländisch, *spelen* ‘spielen’), die mit einer Form, also der phonologischen Struktur aus Sprache B (Türkisch, *oynamak* ‘spielen’) realisiert wird. Für den Prozess der Imitation beschreibt Wasserscheidt (2016a: 254 ff.) drei Schritte: Zunächst werden die Bedeutung der Konstruktionen und ihrer Bestandteile identifiziert, anschließend werden Konstruktionen in der Zielsprache ausgewählt, die der Konstruktion des Modells entsprechen. Zuletzt wird die Konstruktion unter Berücksichtigung von zielsprachlichen Eigenschaften reproduziert.

- *Analogie*: Der Sprecher verweist auf die symbolische Verknüpfung zwischen Form und Bedeutung (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 161).

Der Prozess der Analogiebildung wurde bereits in Kapitel 2.4.2 thematisiert. Ähnlichkeiten zwischen zwei Strukturen werden erkannt, indem eine Quellstruktur mit einer Zielstruktur verglichen wird. Die Quellstruktur wird auf die Zielstruktur übertragen. Wasserscheidt (2018: 62) illustriert dies durch Lexeme, die in einer Sprache zwei Bedeutungen haben, in der anderen Sprache jedoch nur eine davon. Zum Beispiel trägt die Form *z’jasovuvaty* im Ukrainischen die Bedeutung ‘sich zeigen’ sowie ‘aufklären’, das Lexem ist daher polysem. Aufgrund dessen geht der Sprecher der Äußerung *es hat sich während der Forschung aufgeklärt* davon aus, dass im Deutschen die symbolische Verknüpfung die gleiche wie im Ukrainischen ist, d. h., dass ebenfalls eine Polysemie vorliegt, sodass die Form *aufklären* auch die gewollte Bedeutung abdeckt. Analogie findet hier aufgrund semantischer Ähnlichkeit statt, da die Bedeutung in der Quellsprache polysem ist. Darüber hinaus kann Analogie auch auf formeller Ähnlichkeit basieren. Dies illustriert (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 279) am Beispiel falscher Freunde in der Äußerung *can I become a hamburger*, deren Zustandekommen Wasserscheidt (2016a: 284) wie folgt erklärt:

Die deutsche semantische Repräsentation ‘bekommen’ wird schneller oder stärker aktiviert als die englischen Repräsentationen (z. B. aufgrund stärkeren Entrenchments oder kürzlicher Aktivierung) und kann auch seine formale Repräsentation schnell aktivieren. Die deutsche Form kann jedoch nicht lizenziert werden, da nur das Formennetzwerk des Englischen aktiviert ist. Sie queraktiviert statt dessen die englische Form /bɪ'kʌm/.

Bei semantischen Ähnlichkeiten ist ein vergleichbarer Prozess anzunehmen, der dennoch in Wasserscheidt (2016a) nicht genau beschrieben wird wie die formalen Ähnlichkeiten. In dem oben genannten Beispiel mit dem Verb *z'jasovuvaty* 'sich zeigen, aufklären' möchte der Sprecher beschreiben, dass sich in der Forschung etwas *gezeigt* hat. Die Aktivierung dieser semantischen Repräsentation im Ukrainischen führt zur Aktivierung der Form *z'jasovuvaty* und aufgrund der Polysemie der Form gleichzeitig zur Aktivierung der semantischen Repräsentation von 'aufklären'. Dadurch wird wiederum auch die deutsche Form *aufklären* aktiviert. Der Sprecher geht davon aus, dass auch im Deutschen die Bedeutung für 'zeigen' mit der gleichen Form wie für die Bedeutung 'aufklären' enkodiert werden kann, wie im Ukrainischen der Fall ist. Wasserscheidt (2016a: 281) nennt in diesem Zusammenhang die Studie von Alferink und Gullberg (2014), in der es bei französisch-niederländischen Bilingualen bei der Beschreibung von Platzierungen zur Übergeneralisierung von *leggen* 'legen' kommt. Dies lässt sich dadurch erklären, dass im Niederländischen anhand der Verben *leggen* 'legen' und *zetten* 'setzen' eine Differenzierung zwischen vertikalen und horizontalen Bewegungen erfolgt, während im Französischen in beiden Fällen *mettre* 'tun' verwendet wird (vgl. Kap. 5.4).

Leider finden sich in Wasserscheidt (2016a, 2018) keine Beispiele für synonyme Formen, d. h. für mehrere Formen zum Ausdruck einer gleichen Bedeutung. Dies wäre im Hinblick auf die vorliegende Arbeit relevant, da im Französischen und Deutschen mehrere Formen zum Ausdruck der Bedeutung 'Caused-Motion' zur Verfügung stehen, und nicht wie bei Analogie mehrere Bedeutungen für eine Form. Bei Synonymen weist Wasserscheidt (2016a: 167) lediglich auf den Prozess der Übersetzung hin.

Die von Wasserscheidt (2016a) vorgeschlagenen Strategien dienen als Grundlage, Transferphänomene im konstruktionsgrammatischen Rahmen zu analysieren und sollen auch für die vorliegende Arbeit herangezogen werden. Durch Wasserscheidts Analyse der Konstruktionen und auch der einzelnen Komponenten hinsichtlich Form und Bedeutung wird erneut die Relevanz itemspezifischen Wissens deutlich. Um Transferphänomene zu erfassen, ist die abstrakte Konstruktion nicht ausreichend.

Ein weiterer Begriff, der für die Beschreibung von Spracheinflüssen bei Konstruktionen verwendet werden kann, ist der Begriff *pattern replication* (Matras

& Sakel, 2007; Matras, 2012), der meistens im Bereich der Sprachkontaktforschung zu finden ist. *Replication* ist die Nachbildung einer linguistischen Struktur in einem neuen, erweiterten Kontext, d. h. in einer anderen Sprache (vgl. Matras, 2012: 146). Matras (2012: 146) schlägt vor, *replication* anstelle von dem häufig verwendeten Begriff *borrowing* zu verwenden. Unter der Annahme eines gesamten linguistischen Repertoires spiegelt *replication* am besten den Gedanken einer Nachbildung in einem anderen Kontext wider, ohne von Sprachzugehörigkeit der Strukturen sprechen zu müssen. Unter *pattern replication*⁷⁴ wird also die Nachbildung von Mustern verstanden, d. h. Sprecher reproduzieren „the abstract organisational pattern of the model construction using suitable elements in the replica language“ (Matras & Sakel, 2007: 857). Demnach sind auch Spracheinflüsse bei Argumentstrukturkonstruktionen als *pattern replication* zu verstehen. Im Sprachproduktionsprozess wählt der Sprecher zunächst eine Konstruktion aus, mit der er am besten sein kommunikatives Ziel erreichen kann. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 beschrieben, kann der Sprecher die passende Konstruktion aus seinem gesamten Repertoire auswählen, d. h. auch Konstruktionen, die nicht der Sprache des kommunikativen Kontexts entsprechen. Diese relativ freie Auswahl einer Konstruktion beschreibt Matras (2012: 235) als Entlastung für den Sprecher, da bereits die Auswahl der Wortformen streng sprachgebunden erfolgen muss. Nachdem die Auswahl einer passenden Konstruktion erfolgt ist, muss der Sprecher sie an den kommunikativen Kontext anpassen, d. h. passende Wortformen auswählen. Es handelt sich dabei um einen kreativen Prozess, bei dem der Sprecher sog. *pivotal features*, d. h. Schlüsselcharakteristika (Übersetzung ins Deutsche von Riehl, 2013: 105) dieser Konstruktion auswählt. Für diese müssen dann wiederum *matching pivots*, d. h. entsprechende Schlüsselcharakteristika in der anderen Sprache, identifiziert werden. Dafür ist es notwendig, dass es in der Zielsprache eine funktional gleiche Struktur gibt. Wie genau der Sprecher diese Charakteristika auswählt, wird nicht beschrieben. Matras und Sakel (2007: 835) nennen diesbezüglich nur einen „point of reference which is perceived as ‚carrying‘ the construction“. Einerseits kann eine gesamte Konstruktion ein *pivot* darstellen, wie sie am Beispiel (18)

⁷⁴ Der Begriff steht dem des *matter replication* gegenüber, nämlich der Nachbildung von konkreten Wortformen (morphologisch und phonologisch).

veranschaulichen.⁷⁵ Andererseits können die *pivotal features* einzelne Teile der Konstruktion betreffen. Beispiel (19) stellt die Nachbildung eines Musters aus dem Deutschen im Hebräischen dar. Das *pivotal feature* ist hier *aber*, in diesem Fall eine Modalpartikel, dennoch polysem zur Konjunktion. Aufgrund dieser Polysemie wählt der Sprecher das Übersetzungsäquivalent zur Konjunktion *aber*, die im Hebräischen *avál* entspricht und verwendet *avál* im Hebräischen wie im Deutschen als Modalpartikel. Ansonsten entspricht die Struktur dem Hebräischen, da die Kopula im Präsens ausgelassen wird.

(18) Englische Konstruktion als Modell:

I am cold.

Nachbildung der englischen Konstruktion im Deutschen:

Ich bin kalt. (vgl. Matras, 2012: 243)

(19) Deutsche Konstruktion als Modell:

Das ist aber schön!

Nachbildung im Hebräischen:

ze avál yafé!

das aber schön. (vgl. Matras, 2012: 26)

Auch Verben können als *pivotal feature* dienen, so übernimmt in einem weiteren Beispiel der Proband Verb und Direktionalangabe einer deutschen Konstruktion und bildet sie im Hebräischen nach, obwohl es im Hebräischen dafür ein einziges Verb gäbe, *lehikanés* 'reingehen' (vgl. Bsp. 20). Auch hier berücksichtigt der Sprecher die Syntax des Hebräischen.

(20) Deutsche Konstruktion als Modell:

Ich möchte reingehen.

Nachbildung im Hebräischen:

aní rocé lalétext le-tox.

Ich will gehen rein. (vgl. Matras, 2012: 31)

⁷⁵ Matras (2012: 243) beschreibt die Konstruktion als „having a simplex pivot consisting merely of an existential construction that carries a specific semantic content.“.

Außerdem beschreibt Matras (2012: 245) die Nachbildung von lexikalischen Mustern. So hat zum Beispiel das englische Verb *to know* eine breite Anwendung, wohingegen im Deutschen⁷⁶ zwischen den Verben *wissen* und *kennen* unterschieden wird. Stellt nun *to know* das *pivotal feature* in der Konstruktion *do you know him?* dar, so kann es vorkommen, dass der Sprecher im Deutschen auf das Verb *wissen* als *matching pivot* zurückgreift, da es sich dabei um das „default, less specialised and more frequent translation equivalent“ handelt (Matras, 2012: 246).

Der Prozess der *pattern replication* kommt den Lernstrategien *Analogie* und *Imitation* nahe.⁷⁷ In beiden Fällen findet eine Identifikation von Strukturen, Abgleich und Reproduktion unter Berücksichtigung von zielsprachlichen Strukturen statt. So lässt sich auch das Beispiel *piano oynamak* ‘Klavier spielen’ im Türkischen durch *pattern replication* und *pivot-matching* erklären. Es ist anzunehmen, dass der Sprecher in der Modellkonstruktion (Niederländisch) *spelen* ‘spielen’ als *pivotal feature* identifiziert und in der Zielsprache (Türkisch) auf das Übersetzungsäquivalent *oynamak* zurückgreift. *Imitation*, *Analogie* und *pivot-matching* sind aufgrund ihrer theoretischen Einbettung gut mit der vorliegenden Arbeit vereinbar und sollen als Grundlage dienen, mögliche Spracheinflüsse zu erklären.

Wenige Studien befassen sich mit konstruktionellen Einflüssen bei bilingualen Kindern. Darunter fällt eine Studie zum Code-Switching von Deuchar und Vihman (2005). Die Autoren stützen sich hierbei auf Grundlagen der Radikalen Konstruktionsgrammatik: Sie gehen von einem gebrauchsbasierten Spracherwerb aus und nehmen an, dass Kinder kein Wissen über syntaktische Funktionen oder Wortarten besitzen. Die Beobachtung des Code-Switchings zweier Kinder in ihrem zweiten Lebensjahr macht deutlich, dass eher Funktionswörter (in der Studie als *Prädikate* bezeichnet, z. B. *more*, *down*, *gone*) als Inhaltswörter in die andere Sprache transferiert werden. Ein möglicher Grund dafür sei, dass Funktionswörter eine weniger greifbare, konkrete Bedeutung haben als Nomen. Aufgrund dessen dieser greifen Kinder auf die bereits in einer Sprache, hier Englisch, stark

⁷⁶ Matras (2011:46) führt das Beispiel mit den hebräischen Äquivalenten *lemakír* ‘wissen’ und ‘kennen’ an. Für ein besseres Verständnis wurde es hier ins Deutsche übertragen.

⁷⁷ Wasserscheidt (2016a: 274) weist auf die Ähnlichkeit zwischen *Imitation* und *pivot-matching* hin. Das von Matras (2012: 245) angeführte Beispiel zwischen *know* und *lemakír* ‘wissen’ und ‘kennen’ entspricht jedoch ebenfalls dem Prozess der Analogie bei Wasserscheidt (2016a).

entrenchten Funktionswörter zurück und übertragen sie in die andere Sprache.

Endesfelder Quick et al. (2018c) beschreiben Code-Switching mithilfe der Prozesse Chunking und *entrenchment* im Rahmen eines gebrauchsbasierten Ansatzes. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder auf teilspezifische Konstruktionen zurückgreifen. Diese bestehen aus einem Chunk, der wiederum aus lexikalischen Elementen beider Sprachen gebildet wird, und einer Leerstelle (*Ich want _*, *Ich _ it*). Durch diese Beispiele wird zum einen im Hinblick auf das bilinguale Repertoire die Interaktion der Subsets deutlich, sowie zum anderen die Möglichkeit der Entwicklung bilingualer Konstruktionen (vgl. auch Endesfelder Quick et al., 2018a).

Die Studie von Koch und Woerfel (2018) kommt der vorliegenden Arbeit näher, indem der Fokus nicht auf Code-Switching, sondern auf Transfer liegt und Bewegungsereignisse die Untersuchungsgrundlage bilden. Die Autoren analysieren den Verbslot in der Intransiv-Motion-Konstruktion bei türkisch-deutschen bilingualen Kindern im Alter von 9 und 16 Jahren sowie bei einer monolingualen Vergleichsgruppe. Die jüngeren bilingualen Kinder verwenden signifikant mehr semantisch neutrale Verben, während die älteren, so wie die monolingualen, zunehmend spezifische Verben einsetzen. Koch und Woerfel (2018) erklären dies durch den Einfluss des türkischen Gebrauchsmusters auf den Verbslot im Deutschen, da die Kombination von generischem Verb und direktonaler Ergänzung⁷⁸ dem türkischen Muster ('Weg'-Verb und direktonale Ergänzung) nahekommt. Die Konstruktion mit einem generischen Verb und einer direktonalen Erweiterung existiert sowohl im Türkischen als auch im Deutschen (mit dem Verb *gehen*), weswegen die Kinder in beiden Sprachen Evidenz dafür erhalten und sie somit als prototypisch ansehen. Durch diese Studie rücken neben der abstrakten Argumentstrukturkonstruktion lexikalisch spezifische Elemente sowie deren semantischer Gehalt in den Fokus. Diese sollten bei der Analyse konstruktioneller Einflüsse ebenfalls betrachtet werden. Weitere Studien mit dem Schwerpunkt auf Transfer beim Ausdruck von Bewegungsereignissen werden im Kapitel 5.5.3 diskutiert.

⁷⁸ Dies entspricht der Direktonalangabe.

5 Caused-Motion

Den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bilden Verbalisierungen von Caused-Motion-Ereignissen, die aus einer konstruktionsgrammatischen und gebrauchsbasierten Perspektive mit Hilfe der von Goldberg (1995) fürs Englische definierten Caused-Motion-Konstruktion betrachtet werden. Bei den hier untersuchten Caused-Motion Ereignissen handelt es sich genauer genommen um Objektplatzierungen, die mit dem Begriff *Caused-Motion* bezeichnet werden.⁷⁹ Nach der Beschreibung der Konstruktion zu Beginn dieses Kapitels werden die von Talmy (1985) definierten typologischen Muster für Motion und Caused-Motion eingeführt, die eine theoretische Grundlage für die Analyse von Bewegungsereignissen bieten. Auf der Grundlage der beiden sich ergänzenden Ansätze werden anschließend die Konstruktionen für das Deutsche und das Französische beschrieben. In einem weiteren Abschnitt wird ein Überblick über den monolingualen und bilingualen Spracherwerbsverlauf bis hin zum Erwachsenenalter gegeben. Dabei wird ersichtlich, dass die bisherigen Studien stark auf den typologischen Ansatz beschränkt sind und kaum Konstruktionen in den Fokus setzen. Somit bietet die vorliegende Arbeit eine neue Perspektive. Zuletzt soll auch auf die mentale Repräsentation von Caused-Motion eingegangen werden, was wiederum ausschlaggebend für die mentale Repräsentation der Caused-Motion-Konstruktion ist. Die Frage nach sprachübergreifender Kategorisierung und sprachübergreifenden Konstruktionen wird im letzten Abschnitt aufgegriffen. Voraussetzung dafür wäre, dass die Form, aber auch die Bedeutung der Konstruktion und der einzelnen Komponenten in den Sprachen gleich sind.

5.1 Die Caused-Motion-Konstruktion nach Goldberg (1995)

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Verbalisierung von Caused-Motion befasst, soll an dieser Stelle die von Goldberg (1995) untersuchte Caused-Motion-Konstruktion und ihre Eigenschaften vorgestellt werden. Die Caused-Motion-

⁷⁹ Hickmann et al. (2018) differenzieren zwischen Objektplatzierungen und komplexeren Caused-Motion-Ereignissen. Bei letzteren führt ein Dritter eine Bewegung aus und bewegt dabei zusätzlich einen Gegenstand.

Konstruktion drückt aus, dass ein Agens einen Gegenstand oder eine Person an einen anderen Ort bzw. an ein anderes räumliches Ziel bewegt. Caused-Motion reflektiert somit eine Szene grundlegender menschlicher Erfahrung (vgl. Goldberg, 1995: 39) und ist auch bereits im Kleinkindalter Teil der Spielentwicklung. Goldberg (1995: 76, 161) beschreibt für das Englische außerdem weitere Bedeutungen von Caused-Motion (vgl. auch Hilpert, 2014: 35 f.):

- a) Die mit der Handlung assoziierte Erfüllungsbedingung⁸⁰ führt zu einer Bewegung ‘X causes Y to move Z’. Das Verb enthält jedoch keine inhärente Bewegungsbedeutung, z. B. *Pat ordered him into the room.*
- b) Das Agens ermöglicht bzw. erlaubt die Bewegung des Themas, ‘X enables Y to move Z’, z. B. *Pat allowed him into the room.*
- c) Das Agens verhindert die Bewegung des Themas, ‘X prevents Y from moving Comp (Z)/not to move from Z’, z. B. *Pat locked Chris into the room.*
- d) Das Agens hilft bei der Bewegung des Themas, ‘X helps Y to move Z’, z. B. *Pat assisted him into the room.*
- e) Die letzte Gruppe wird von Goldberg (1995: 164) als *further extention* beschrieben und enkodiert die Bedeutung, bei der Agens und Patiens die gleiche Bewegung ausführen, ohne dass das Agens Hilfestellung leistet, z. B. *Sam accompanied Bob into the room.*

Anhand der verschiedenen Interpretationen und Beispiele wird die nicht zu unterschätzende Rolle des Verbs deutlich, da die soeben beschriebenen Bedeutungen maßgeblich durch das Verb herbeigeführt werden. Darüber hinaus sind die Interpretationen auf das Englische bezogen und können nicht ohne Weiteres in jede Sprache übertragen werden, z. B. ins Deutsche. Verben, die im Englischen durch Caused-Motion-Konstruktionen lizenziert werden können, werden es nicht zwingend im Deutschen, wie zum Beispiel *to order* und *befehlen* (**Pat befahl ihn in den Raum*, vgl. (a)). Auch Goldberg (2006: 120) beschreibt den besonderen Status des Englischen: „The verbs in many languages are more

⁸⁰ Hiermit ist die *condition of satisfaction* aus der Sprechakttheorie von Searle (1983) gemeint: „Der Sprechakt ist genau dann erfüllt, wenn der entsprechende psychische Zustand erfüllt ist und die Erfüllungsbedingungen vom Sprechakt und ausgedrückten psychischen Zustand sind identisch.“ (Searle, 1987: 27, Hervorhebungen im Original). Im Beispiel der Caused-Motion Konstruktion führt die Aufforderung vom Agens dazu, dass sich der Zustand verändert.

restrictive than they are in English, only appearing in constructions that match their meanings“. Dies zeigt, dass Goldbergs Ansatz zu Argumentstrukturkonstruktionen zwar grundlegend ist, jedoch allein für das Englische entwickelt wurde. In der vorliegenden Arbeit sind daher bei Verallgemeinerungen die Eigenschaften des Deutschen und Französischen zu berücksichtigen.

Laut Goldberg (1995) enthält die Caused-Motion-Konstruktion die Argumentrollen des Agens (in Abbildung 3 *cause*), des Themas und der Direktionalangabe (*goal*) (vgl. Bsp. 21-23). Als Argumentstrukturkonstruktion vermittelt die Caused-Motion-Konstruktion unabhängig von ihren lexikalischen Bestandteilen die Bedeutung ‘Caused-Motion’. Dies bedeutet vor allem, dass das Verb nicht zwingend die inhärente Bedeutung der Bewegung tragen muss. Zur Illustration dienen hier die Beispiele (23) und (24) mit dem Verb *verschlingen*, das eigentlich, wie in Beispiel (24) nur Agens und Patiens erfordert und nicht wie in Beispiel (23) die Bedeutung ‘Caused-Motion’ trägt (vgl. auch Kap. 2.3.1).

(21) *Paul stellt die Flasche in den Schrank.*

(22) *She sneezed the foam off the cappuccino.* (Goldberg, 2006: 73)

(23) *Das Meer verschlang das Boot in seine Tiefen.*

(24) *Der Junge verschlingt den Kuchen.*

Wie das Verb beinhaltet auch die Direktionalangabe nicht zwingend die Bedeutung ‘Direktion’. Goldberg (1995: 159) merkt dies für englische Präpositionen an, bei denen nicht immer eine Bewegung ausgedrückt wird, sondern eher eine Lokation, wie in *inside* oder *outside*. Goldberg (1995: 159) postuliert hier das Prinzip der *coercion*: Lokative oder ambige Angaben bekommen durch die Konstruktion eine direktionale Bedeutung.

Weiterhin nennen Goldberg (1995: 164-179) sowie Hilpert (2014: 36) für die Caused-Motion-Konstruktion im Englischen Einschränkungen. Solche Einschränkungen existieren auch im Deutschen bzw. Französischen, was an den folgenden Beispielen deutlich wird. Beispielsweise kann der Verursacher der Handlung kein Instrument sein und muss eigenständig handeln (vgl. Bsp. 25). Der Zielort der Bewegung ist in der Regel beabsichtigt, außer bei einer unbeabsichtigten Handlung, wie *niesen* (vgl. Bsp. 22 und 26). Darüber hinaus können Verben, die eine Zustandsveränderung enkodieren, ebenfalls in der Caused-Motion-

Konstruktion vorkommen, solange das konventionalisierte Szenario eine beiläufige Bewegung impliziert (Wäsche falten, vgl. Bsp. 27).

(25) **Der Stift schreibt die schlechte Note in das Heft.*

(26) **Sie hängt die Wäsche neben die Wäscheleine.*

(27) *Johann faltet die Wäsche in den Wäschekorb.*

Im Verlauf des Spracherwerbs ist zu erwarten, dass Kinder diese Einschränkungen durch den Gebrauch erwerben. Bei den Untersuchungssitens der vorliegenden Studie handelt es sich um basale und beabsichtigte Bewegungen (siehe Anhang A), weswegen nicht davon auszugehen ist, dass die genannten Einschränkungen für die vorliegenden Daten ins Gewicht fallen. Es ist anzunehmen, dass eher Caused-Motion-Verben anstelle kreativer Verwendungen wie *verschlingen* oder Verben, die eine Zustandsveränderung enkodieren, geäußert werden.

Im Konstruktikon kann laut Goldberg (1995) die Caused-Motion-Konstruktion als vollständig abstraktes Schema repräsentiert sein und durch Instanz-Relation mit weiteren, weniger abstrakten Instanzen in Verbindung stehen (vgl. Kap. 2.4.1). Es ist denkbar, dass es dabei mehrere Abstraktionsebenen gibt und dass mehrere abstrakte Caused-Motion-Konstruktionen für unterschiedliche Ereignisse koexistieren (vgl. Perek, 2015). Existieren mehrere Formen der Caused-Motion-Konstruktion in einer Sprache, so ist die Annahme einer *allostruction* plausibel (vgl. Cappelle, 2006, vgl. Kap. 5.6.2). Dabei erkennen die Sprecher die semantische Ähnlichkeit zwischen den Konstruktionen und fassen sie in einer übergeordneten Kategorie zusammen. Die abstrakte Konstruktion steht außerdem in einer Teil-Ganzes-Relation mit der Intransitiv-Motion-Konstruktion sowie in einer metaphorischen Relation mit der Resultativkonstruktion (vgl. Goldberg, 1995: 81), wie in Kapitel 2.4.1 beschrieben wurde. Auch Goldberg und Jackendoff (2004: 337) beschreiben, dass Resultativkonstruktionen mit Präpositionalphrasen bzw. Direktionalangaben auftreten können und somit eine metaphorische Erweiterung darstellen. Darüber hinaus steht die Caused-Motion-Konstruktion in engem Zusammenhang mit der kausativen Konstruktion, die als Thema nicht den bewegten Gegenstand beschreibt, sondern eher eine Zustandsveränderung des Objekts. Goldberg (2006: 34 ff.) stellt in diesem Zusammenhang eine Alternation am Beispiel des Verbs *load* dar. Während in Beispiel (28) von einer Caused-

Motion-Konstruktion ausgegangen wird, handelt es sich bei Beispiel (29) um eine kausative Konstruktion mit einer unabhängigen Konstruktion beginnend mit *with* (vgl. Goldberg, 2006: 35f.)⁸¹ Es ist davon auszugehen, dass die Variante mit *with* deutlich seltener vorkommt (vgl. Goldberg, 2006: 35; Sethuraman, 2002).

(28) *Pat loaded the hay onto the wagon.* (Goldberg, 2006: 35 f.)

(29) *Pat loaded the wagon with the hay.* (Goldberg, 2006: 35 f.)

Vergleichbar lässt sich auch das Caused-Motion-Ereignis im Deutschen und im Französischen aus zwei Perspektiven betrachten, obwohl unterschiedliche Verben verwendet werden. Beide Äußerungen in (28) und (29) beschreiben das gleiche Ereignis, legen jedoch einen anderen Fokus. In diesem Sinne lässt sich auch eine Resultativkonstruktion für die Beschreibung eines Bewegungsereignisses heranziehen (vgl. Bsp. 30-34), was deutlich macht, dass eine Konstruktion nicht strikt für ein Ereignis reserviert ist, sondern dass auch diskurs-pragmatische Faktoren wie z. B. in den Vordergrund gerückte Aspekte eine Rolle spielen.

(30) *Du tust den Deckel auf den Topf.*

(31) *Du schließt den Topf (mit dem Deckel).*

(32) *Du machst den Topf zu.*

(33) *Tu mets le couvercle sur la casserole.*⁸²

(34) *Tu fermes la casserole (avec le couvercle).*

Nachdem die Caused-Motion-Konstruktion sowie ihre Eigenschaften für das Englische vorgestellt wurden, gilt es den Ausdruck von Caused-Motion im Deutschen und Französischen zu beschreiben. Zuvor wird jedoch ein Einblick in Talmys (1985) typologischen Ansatz zur Beschreibung von Bewegungsereignissen gegeben.

⁸¹ Goldberg (2006) nennt diese Beispiele im Kontext von Alternationen und Derivationen, was hier jedoch nicht relevant ist.

⁸² Die Beispiele (33) und (34) entsprechen jeweils den deutschen Beispielen (30) und (31).

5.2 Motion Events nach Talmy (1985)

Wie bereits erwähnt, können Bewegungsereignisse, Eigen- oder Fremdbewegung (bzw. Voluntary Motion oder Caused-Motion) mit dem lexikalischen und typologischen Ansatz nach (vgl. Talmy, 1985) analysiert werden. Dieser bietet Grundlagen für eine Reihe an Studien, unter anderem zu Verbalisierungen von Bewegung bei Kindern sowie im Rahmen des Fremdspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit, von denen einige in Kapitel 5.5 beschrieben werden (vgl. Hickmann & Hendriks, 2006; Engemann, 2013). Aufgrund der Reichweite und Relevanz des Ansatzes ist es unabdingbar, ihn an dieser Stelle zu nennen, um anschließend auf die Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und Französischen einzugehen.

Für die Konzeptualisierung eines Bewegungsereignisses nennt Talmy (1985) verschiedene Komponenten: Zunächst die *figure*, eine sich vor einem *ground* bewegende oder statische Einheit. *Path* (im Folgenden Weg) entspricht dem Bewegungsverlauf bzw. der Strecke, die eine *figure* durchläuft oder auch dem Standort im Falle einer statischen Lokalisierung. *Source* stellt den Ausgangsort der Bewegung dar und *goal* das Ziel bzw. den Zielort. Eine weitere Komponente ist *motion*, die das Vorhandensein von Bewegung oder einer Lokalisierung beschreibt. Zusätzlich kann das Bewegungsereignis von einem *co-event* begleitet werden, somit können die Informationen *manner*, d. h. Art und Weise der Bewegung (im Folgenden Bewegungsart) und *cause* (im Folgenden Kausalität) ausgedrückt werden. Mit *Kausalität* ist gemeint, dass die Bewegung nicht eigenständig ist, sondern durch etwas verursacht wird. Gemeinsam bilden diese semantischen Komponenten die Struktur eines Bewegungsereignisses, ein *event frame* (vgl. Talmy, 2000: 259). Talmys Ansatz (1985) besteht darin, das Auftreten dieser eben genannten semantischen Elemente in Oberflächenstrukturen in verschiedenen Sprachen zu untersuchen.

Durch die in der Konstruktionsgrammatik vorgeschlagenen Argumentstrukturkonstruktionen werden syntaktischen Elementen nicht mehr einzelne semantische Komponenten zugewiesen, sondern es wird auf ein Muster zurückgegriffen, das den gesamten *event frame* widerspiegelt (vgl. Ungerer & Schmid, 2013: 246). Abbildung 15 illustriert das bekannte Beispiel der Caused-Motion-Konstruktion nach Goldberg (1995) anhand Talmys semantischer

Komponenten einerseits und Goldbergs Argumentrollen andererseits (vgl. Ungerer & Schmid, 2013: 244). Trotz unterschiedlicher Fokusse wird deutlich, dass sich die beiden Ansätze gut ergänzen. Beispielweise lassen sich durch die Kombination beider Ansätze die semantischen Inhalte der Konstruktionselemente von Goldberg durch Talmys semantische Komponenten präzisieren.

Talmy		Motion+ Manner+ Kausalität ⁸³	figure	path	ground
	<i>Pat</i>	<i>sneezed</i>	<i>the foam</i>	<i>off</i>	<i>the cappuccino</i>
Goldberg	cause		theme		goal

Abbildung 15: Vergleich zwischen Talmys *event frame* für Caused-Motion und Goldbergs Caused-Motion-Konstruktion im Englischen in Anlehnung an Ungerer und Schmid (2013: 244)

Croft et al. (2010) betonen die Parallelen zwischen Talmys Ansatz und der Konstruktionsgrammatik, da es sich in beiden Fällen um die Untersuchung von Form und Bedeutung handle. Aus diesem Grund kann bei der Untersuchung von Caused-Motion aus einer konstruktionsgrammatischen Perspektive Talmys Ansatz nicht ignoriert werden.

Talmy (1985) untersucht, welche semantischen Komponenten im Verb und in sogenannten Satelliten ausgedrückt werden, der Fokus liegt dabei hauptsächlich auf dem Weg. Unter Satelliten wird „the grammatical category of any constituent other than a nominal complement that is in a sister relation to the verb root“ verstanden, d. h. Partikel und Präfixe (Talmy, 1991: 486), wobei in einer späteren Definition Präpositionalphrasen ebenso zu den Satelliten gezählt werden (vgl. Talmy, 2009: 390).⁸⁴ Satelliten entsprechen im Rahmen dieser Arbeit den Direktionalangaben. In Talmys Ansatz (1985) werden Sprachen in zwei Gruppen

⁸³ Bezüglich der Informationen, die im Verb verschmelzen können (*conflation pattern*), nennt Talmy (1985) drei Möglichkeiten: ‘Bewegung’ + ‘Bewegungsart’ oder ‘Kausalität’; ‘Bewegung’ + Weg; ‘Bewegung’ + *figure*. Zu Talmys (1985: 60) Annahme, dass Bewegung nicht mit Kausalität und Bewegungsart gleichzeitig auftreten kann, gibt es in der Literatur andere Ansichten. Die vorliegende Arbeit folgt Engemann (2013); Harr (2012) und Hickmann und Hendriks (2010) und geht davon aus, dass Verben ‘Bewegung’, ‘Kausalität’ und ‘Bewegungsart’ ausdrücken können, wie auch Berman und Slobin (1994: 118) beschreiben: „the lexicon provides a large collection of verbs that conflate manner with change of location (crawl, swoop, tumble, etc.), often conflating cause as well (dump, hurl, shove, etc.)“.

⁸⁴ Woerfel (2018: 58) nennt eine Vielzahl von Studien, in denen Präpositionalphrasen ebenso zu Satelliten gezählt werden.

eingeteilt, je nachdem, welches Lexikalisierungsmuster zum Ausdruck von Eigen- und Fremdbewegung sie verwenden: *Satellite-framed*-Sprachen (z. B. Englisch, Deutsch) enkodieren in der Regel die Bewegungsart im Verb und den Weg in Satelliten. In *Verb-framed*-Sprachen (z. B. Französisch, Spanisch) wiederum drückt das Verb den Weg aus, die Bewegungsart kann zusätzlich außerhalb des Verbs enkodiert werden (vgl. Bsp. 35 und 36).

(35) *Er rennt* (Bewegungsart) *die Treppe hoch* (Weg).

(36) *Il monte* (Weg) *l'escalier (en courant)* (Bewegungsart).

Er geht+hoch die Treppe (beim Rennen).

‘Er rennt die Treppe hoch.’

Auf den ersten Blick ist die Beschreibung für das Deutsche und Französische einleuchtend, unter der Betrachtung der Verbalisierung von Caused-Motion scheint jedoch eine strenge Einteilung in *Satellite*- und *Verb-framed*-Sprachen problematisch. In der Tat weisen Beispiele (37) und (38) Parallelen auf, da hier auch das Französische die Bewegungsart im Verb enkodiert. Eine Abweichung besteht darin, dass die Präpositionalphrasen im Deutschen den Weg und im Französischen eine Lokation zum Ausdruck bringen. Diese kann jedoch relativiert werden (vgl. Kap. 5.4).

(37) *Er hängt* (Kausalität + Bewegungsart) *das Gemälde an die Wand* (Weg).

(38) *Il accroche* (Kausalität + Bewegungsart) *la peinture au mur* (Lokation).

Er an+hängt das Gemälde an die Wand.

‘Er hängt das Gemälde an die Wand.’

Auch wenn die Typologie Talmys (1985) den Ausgangspunkt vieler Studien zum Ausdruck von Bewegungsereignissen in diversen Sprachen darstellt, kommt die Einteilung in *Satellite*- und *Verb-framed*-Sprachen schnell an ihre Grenzen. Einige Sprachen, wie z. B. das Französische lassen sich nicht allein den *Verb-framed*-Sprachen zuordnen und weisen weitere Lexikalisierungsmuster auf (vgl. Pourcel & Kopecka, 2006). Die Lexikalisierungsmuster müssen daher als prototypische Muster bzw. als Tendenzen betrachtet werden (vgl. Hickmann et al., 2009a: 707; Slobin et al., 2011). Diese und weitere Ausnahmen haben zu einer Erweiterung der

Typologie bzw. zu anderen Beschreibungen der Sprachen geführt (vgl. Croft et al., 2010). Slobin (2004, 2006) platziert beispielsweise die Sprachen entlang eines Kontinuums hinsichtlich der Enkodierung von Bewegungsart (*cline of manner salience*). Slobin et al. (2011) beschreiben ebenso, inwiefern sich die Sprachen über Talmys Typologie hinweg unterscheiden: Unterschiede bestehen zum Beispiel in der semantischen Spezifität der einzelnen linguistischen Formen (vgl. Slobin et al., 2011: 149), in der Kasusmarkierung der Direktionalangabe oder auch in der Kategorie der Verben. Letzteres lässt sich am Beispiel der deutschen Verben *legen* und *stellen* illustrieren, bei denen die Orientierung des Gegenstandes (*figure*) einbezogen wird, was im Französischen nicht so systematisch vorkommt. Darüber hinaus unterscheiden sich Sprachen in der Markierung des Zieles, wofür beispielsweise im Deutschen häufig deiktische Ausdrücke verwendet werden (vgl. Slobin et al., 2011: 161). Ein weiterer möglicher Kritikpunkt betrifft den fehlenden Bezug zu Diskurs- und Kontextfaktoren (vgl. Harr, 2012: 97; Hickmann, 2006: 300), die eine große Relevanz für den Ausdruck von Bewegungsereignissen besitzen.

Im Folgenden sollen die Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und im Französischen beschrieben werden. Dabei wird sowohl auf konstruktionselle Aspekte eingegangen, als auch auf Talmys Ansatz, der aufgrund seiner Prägnanz für Bewegungsereignisse mit einbezogen wird.⁸⁵ Dabei muss jedoch immer darauf geachtet werden, dass die Konstruktion in ihrer Gesamtheit im Vordergrund steht und die Bedeutung ‘Caused-Motion’ laut Goldberg (1995, 2006) durch die gesamte Konstruktion und nicht durch einzelne Verben oder Satelliten vermittelt wird.

5.3 Die Caused-Motion-Konstruktion im Deutschen

Deutsch gehört neben anderen Sprachen, wie z. B. Englisch, zu den *Satellite-framed*-Sprachen (im Folgenden S-framed Sprachen), in denen laut Talmy (1985) Verben die semantische Informationen ‘Bewegungsart’ und ‘Kausalität’ enkodieren und Satelliten ‘Weg’.

Dalmas und Gautier (2013: 90 f.) geben einen Überblick über in kausativen

⁸⁵ Auch im Rahmen didaktischer Arbeiten wird eine Kombination von Konstruktionsgrammatik und Talmys typologischem Ansatz vorgeschlagen (vgl. Gallez, 2016).

Bewegungskonstruktionen vorkommende Verben. Darunter fallen u. a. transitive sowie intransitive Verben, die eine Bewegung enkodieren (vgl. Bsp. 39), sowie Verben, die keine Bewegung enkodieren und trotzdem im Rahmen der Konstruktion die Bedeutung von Caused-Motion vermitteln (vgl. Bsp. 40).

(39) *Er hat das Geld auf den Tisch gelegt.* (Dalmas & Gautier, 2013: 90)

(40) *Sie hat ihren Freund aus dem Bett geklingelt.* (Dalmas & Gautier, 2013: 91)

Bereits daraus wird ersichtlich, dass im Deutschen eine Vielzahl von Verben existiert, mit denen 'Bewegungsart' ausgedrückt werden kann. So zählen Gerling und Orthen (1979) fürs Deutsche 88 dieser Verben, nach Weber (1983) enkodieren 85 von 89 Bewegungsverben diese semantische Komponente.⁸⁶ Darüber hinaus existieren für einige hochfrequente statische Bewegungsverben (*stehen, sitzen, liegen*) Äquivalenzen, mit denen sie dynamische Bewegungen (*stellen, setzen, legen*) bzw. mit dem Reflexivpronomen dynamische Eigenbewegungen (*sich setzen*) ausdrücken (vgl. Berthele, 2006: 38; De Knop, 2016). Da es im Deutschen üblich ist, die Bewegungsart zu enkodieren, werden spezifische gegenüber neutralen Verben (*legen, stellen* bzw. *tun, machen*) bevorzugt. *Tun* werde lediglich für den mündlichen Sprachgebrauch verwendet und sei laut De Knop (2016: 77) grammatikalisch nicht korrekt. Für den Erwerb der Konstruktion spielen diese generischen und prototypischen Verben jedoch eine bedeutende Rolle, da sie u. a. die zentrale Bedeutung der Konstruktion widerspiegeln. Auch wenn De Knop (2016) sich vorwiegend mit dem erwachsenen L2-Erwerb befasst, ist auch für den kindlichen Spracherwerb zu erwarten, dass *tun* gebräuchlicher ist.

Der Weg kann im Deutschen durch eine Präpositionalphrase (z. B. *in den Schrank, auf den Tisch*) oder durch eine an das Verb gebundene Partikel (*aufhängen, reintun*) ausgedrückt werden. In den Präpositionalphrasen wird mithilfe des Kasus zusätzlich zwischen Direktion (Akkusativ) und Lokation (Dativ) differenziert. Darüber hinaus ist es nicht unüblich, Präpositionalphrase und Partikel zu kombinieren (z. B. *in die Tasche rein*) (vgl. Gallez, 2015, 2016). Diese Kombinationen von Präpositionalphrase und Partikel können einerseits als

⁸⁶ Vgl. auch die zusätzliche Unterteilung der Bewegungsverben in der Kodierung von Bewegungsereignissen von Hickmann et al. (2014b), wodurch ebenfalls die Vielfältigkeit dieser Verben in S-framed Sprachen betont wird.

redundant bewertet werden, da meistens derselbe semantische Inhalt vermittelt wird (Berthele, 2004: 111). Sie können andererseits dazu dienen, bestimmte Aspekte des Weges als Kernschema des Bewegungsereignisses hervorzuheben (Bamberg, 1979: 216). Da in der Konstruktionsgrammatik nicht zwischen Wortarten (Partikel, Präpositionalphrasen) unterschieden wird, wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass Präpositionalphrasen und Partikeln in der Caused-Motion-Konstruktion der Direktionalangabe (Oblique, Obl_{path/loc}) entsprechen.

Demzufolge lassen sich fürs Deutsche zwei Konstruktionsmuster definieren:

- [Agens Verb Thema Direktionalangabe], wie z. B. *Paul räumt die Legos in die Kiste, Paul räumt die Legos rein.*
- [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2], wie z. B. *Paul räumt die Legos in die Kiste rein.*

Diese Konstruktionen drücken im Allgemeinen die Bedeutung ‘Caused-Motion’ aus. Dem *Principle of No Synonymy* (Goldberg, 1995) zufolge müssen sich syntaktisch unterschiedliche Konstruktionen entweder hinsichtlich der Semantik oder der Pragmatik unterscheiden. Die Differenzierung der beiden Caused-Motion-Konstruktionen diesbezüglich ist nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit, jedoch kann ein pragmatischer Unterschied durch den redundanten Ausdruck einer Direktionalangabe angenommen werden.

5.4 Die Caused-Motion-Konstruktion im Französischen

Französisch lässt sich wie z. B. Spanisch und Türkisch den *Verb-framed*-Sprachen (im Folgenden V-framed Sprachen) zuordnen, bei denen das Verb typischerweise ‘Bewegung’ und ‘Weg’ ausdrückt (z. B. *entrer* ‘reingehen, eintreten’, *monter* ‘hinaufgehen, hinaufsteigen’) (vgl. Talmy, 1985). Bei der Beschreibung von Caused-Motion enkodieren die Verben zusätzlich ‘Kausalität’.

Einen Überblick über die zum Ausdruck von Caused-Motion verwendeten Verben gibt Harr (2012: 129f., vgl. auch Hendriks et al., 2008; Hickmann et al., 2009a). Dazu zählen intransitive Bewegungsverben, die entweder ‘Weg’ oder ‘Bewegungsart’ enkodieren und transitiv verwendet werden (vgl. Bsp. 41), kausative Verben, die eine Bewegungsart beschreiben oder semantisch neutral

sind⁸⁷ (vgl. Bsp. 42 und 43) sowie die Konstruktion *faire* ‘machen’ + Infinitiv, die entweder ‘Weg’ oder ‘Bewegungsart’ enkodiert (vgl. Bsp. 44). Im Französischen hängt die Auswahl der Konstruktion von verschiedenen Variablen, wie der Art von *figure* und *ground*, der impliziten Handlung des Agens und von Diskursfaktoren ab (Hendriks et al., 2008: 18).

(41) *Tu descends la valise.*

Du bringst+hinunter den Koffer.

‘Du bringst den Koffer runter.’

(42) *Tu pousse le coffre (en dehors).*

Du schiebst den Koffer (nach draußen).

‘Du schiebst den Koffer raus.’

(43) *Tu mets les jouets dans la boîte.*

Du tust die Legos in die Kiste.

‘Du legst die Legos in die Kiste.’

(44) *Tu fais rouler le ballon.*

Du machst rollen den Ball.

‘Du rollst den Ball.’

Hieran wird deutlich, dass nicht alle Verben, die im Französischen zur Beschreibung von Caused-Motion verwendet werden, die semantische Komponente ‘Weg’ enkodieren, wie in Talmys Typologie erwartet, sondern auch die Bewegungsart enthalten können. Diese semantische Komponente wird dennoch seltener als im Deutschen ausgedrückt, was damit zusammenhängt, dass die Bewegungsart weniger im Fokus steht (vgl. Pourcel, 2004). Harr (2012: 320) zählt jedoch für den Ausdruck von Caused-Motion eine gleiche Anzahl an ‘Bewegungsart’-Verben im Deutschen (32) und Französischen (31).

Somit stehen im Französischen einerseits neutrale und generische Verben *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘weg-, ab-, rausnehmen’ zur Auswahl, die für Bewegungsereignisse herangezogen werden (vgl. De Knop & Dirven, 2008: 322); andererseits können Sprecher auf semantisch spezifischere Verben zurückgreifen,

⁸⁷ Kausative Verben, die semantisch neutral sind, werden von Harr (2012) in ihrer Aufzählung nicht beschrieben und sind von mir hinzugefügt.

die ebenso die Relation zwischen dem *ground* und der *figure* enkodieren (*accrocher* ‘an+hängen’). Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von Verben, die verbale Präfixe enthalten (z. B. *em-/en-, tra-, ad-, dé-, par-*) (Kopecka, 2006). Diese alten lateinischen Präfixe oder Präpositionen stehen in Verbindung mit einem Verb und drücken einen temporalen und/oder lokalen Aspekt aus (z. B. *dé+placer* ‘an einen anderen Platz stellen’: *dé* (Lat. *dis*) ‘zer-, ver-, fort-, weg-’⁸⁸ und *placer* ‘stellen’; *en+lever* ‘wegnehmen’: *en* (Lat. *inde*) ‘von dort, daraus’ und *lever* ‘heben’).⁸⁹ Diese Verben werden als Einheit verarbeitet, auch wenn einige dieser Verbstämme als lexikalische Einheit allein stehen können (z. B. *courir* ‘rennen’ in *accourir* ‘herbeieilen’) (vgl. Kopecka, in press). Kopecka (2006) führt außerdem Präfixverben auf, die entweder die *figure* oder den *ground* enkodieren: so wird beispielsweise im Verb *emprisonner* ‘inhaftieren’ der *ground* spezifiziert (*prison* ‘Gefängnis’), sodass in *emprisonner l’assassin* ‘den Mörder inhaftieren’ ein Lokationswechsel zu verstehen ist (vgl. Kopecka, 2006: 91).

Talmys Typologie (1985) zufolge kann zur Beschreibung von Bewegungsereignissen außerhalb des Verbs zusätzlich die Bewegungsart enkodiert werden, wie z. B. in Präpositionalphrasen oder Gerundien (vgl. Bsp. 45). Steht die Bewegungsart nicht im Vordergrund oder wird sie durch den Kontext inferiert, kann dieser Aspekt jedoch ausgelassen werden (vgl. Pourcel & Kopecka, 2006: 50). Bei Caused-Motion könnte die Bewegungsart in Gerundien ausgedrückt werden, wenn das Verb nicht bereits eine Bewegungsart enkodieren würde (vgl. Bsp. 46), wobei auch hier eine weniger komplexe Konstruktion gebräuchlicher ist (vgl. Bsp. 47).

(45) *Il traverse la rue en sautant.*

Er überquert die Straße beim Springen.

‘Er springt über die Straße.’

(46) *Tu mets les légos dans la boîte en les jettant.*

Du tust die Legos in die Kiste beim sie Werfen.

‘Du wirfst die Legos in die Kiste.’

⁸⁸ Das Präfix *dé-* wird als Negationspräfix beschrieben (vgl. Mollidor, 1998: 114).

⁸⁹ Übersetzungen aus dem Lateinischen aus *Langenscheidts Taschenwörterbuch, Latein* (2003).

(47) *Tu jettes les légos dans la boîte.*

‘Du wirfst die Legos in die Kiste.’

Darüber hinaus kann außerhalb des Verbs die semantische Komponente des Weges oder der allgemeinen Lokation, beispielsweise in Präpositionalphrasen oder Gerundien, ausgedrückt werden, was der Leerstelle der Direktionalangabe der Caused-Motion-Konstruktion entspricht (vgl. Pourcel & Kopecka, 2006). Diese Leerstelle muss jedoch nicht zwingend gefüllt werden, da die Lokation nicht immer explizit ausgedrückt wird, beispielsweise in Fällen, in denen der Ort aus dem Kontext ersichtlich ist (vgl. Morgenstern & Parisse, 2012: 141). Dadurch werden auch pragmatische Aspekte betont (vgl. Pourcel & Kopecka, 2005). Chenu und Jisa (2006a, 2006b) beschreiben ebenfalls die Besetzung der Leerstelle der Direktionalangabe in der Caused-Motion-Konstruktion. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass das semantisch neutrale Verb *mettre* ‘tun’ häufiger in Verbindung mit einer explizit ausgedrückten Lokalisationsbeschreibung verwendet wird. Der Gebrauch dieses neutralen Verbs erfordert in der Regel eine zusätzliche Angabe, um die Relation zwischen *ground* und *figure* auszudrücken, während Verben wie *accrocher* ‘an+hängen’ diese bereits spezifizieren (vgl. Bsp. 48). Bei semantisch spezifischen Verben ist die Wegangabe daher nicht nötig, im Gegensatz zu semantisch neutralen Verben, bei denen die Direktionalangabe nur ausgelassen werden kann, wenn sich die Information kontextuell erschließen lässt (vgl. Chenu & Jisa, 2006a, 2006b).

(48) *Tu accroches le manteau (au crochet).*

Du anhängst den Mantel (an den Haken).

‘Du hängst den Mantel an den Haken an.’

Eine zusätzliche Einschränkung beschreibt das *boundary crossing constraint* nach Slobin und Hoiting (1994). Demnach kann das Verb eine Bewegungsart enkodieren, solange keine räumliche Grenze überschritten wird, wie zum Beispiel von innen nach außen. Die Ursache dafür sei, so Slobin (1997), dass Sprecher in diesem Fall eine Zustandsveränderung wahrnehmen. Ähnlich ist die von Aske (1989) formulierte Annahme, Verben der Bewegungsart können nur dann mit einem Weg-Satelliten kombiniert werden, wenn ein atelisches Bewegungsereignis

beschrieben wird. Demzufolge geht aus Beispiel (49) hervor, dass die Person innerhalb des Hauses rennt, ohne dass ein Endziel erreicht wird. Da im Französischen nicht zwischen Direktiv und Lokativ unterschieden wird (wie im Deutschen durch den Kasus), ist der Ortswechsel nicht eindeutig. Pourcel und Kopecka (2006: 12) merken zu Recht an, dass die Äußerungen dadurch nicht ungrammatisch seien, jedoch eine andere Bedeutung tragen, da sie eher eine Lokation anstatt eines Weges enkodieren. Die Ansätze von Slobin und Hoiting (1994) sowie von Aske (1989) werden zwar häufig angeführt, jedoch werden auch immer Ausnahmen beschrieben, sodass die Einschränkung im Französischen und Spanischen nicht kategorisch gilt (vgl. Berthele, 2006; Arias Oliveira, 2012). Berthele (2006: 234 f.) beschreibt das *boundary crossing constraint* eher als Tendenz anstatt einer klaren Regel. Auch Hendriks und Hickmann (2015) konnten zeigen, dass das *boundary crossing constraint* beim Ausdruck von Caused-Motion oftmals nicht eingehalten wird. Im Französischen greifen die Sprecher auf unterschiedliche Mittel zurück, um die Grenzüberschreitung zu verbalisieren, darunter auch auf eine ambige lokative Präpositionalphrase in Kombination mit einem Verb, in dem 'Kausalität' und 'Bewegungsart' enkodiert wird (vgl. Bsp. 50).

(49) *Elle court dans le jardin.*

‘Sie rennt in den Garten/im Garten.’

(50) *Il tire la chaise dans la grotte.* (Hickmann & Hendriks, 2015: 21)

‘Er zieht den Stuhl in die Höhle/in der Höhle.’

Festzuhalten ist, dass die Leerstelle der Direktionalangabe im Französischen nicht eindeutig zwischen Richtung und Lokation unterscheidet. Ob der französischen Konstruktion dadurch tatsächlich eine andere Semantik als der deutschen zugeschrieben werden muss, wie Woerfel (2018: 86) behauptet, ist fraglich. Vielmehr ist anzunehmen, dass Sprecher im Französischen für die Interpretation auf den Kontext zurückgreifen (vgl. Harr, 2012: 74) und dass für Sprecher im Deutschen diese Unterscheidung zwischen Lokation und Direktion salienter ist als für Sprecher im Französischen. Mit der Beschreibung des *coercion*-Prinzips bezieht Goldberg (1995: 159) für diese Leerstelle der Caused-Motion-Konstruktion auch Ausdrücke einer Lokation mit ein.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass das von Talmy (1985) vorgeschlagene Lexikalisierungsmuster nicht in jeder Beschreibung von Bewegungsereignissen wiederzufinden und durch Ausnahmen und Einschränkungen charakterisiert ist. Hickmann et al. (2009b: 707) beschreiben das Französische als ein gemischtes System mit Eigenschaften aus V-framed-, aber auch S-framed Sprachen. Mit einer Analyse mündlicher und schriftlicher Daten beschreiben Pourcel und Kopecka (2006) fünf Lexikalisierungsmuster im Französischen, wobei der Schwerpunkt auf der Enkodierung von ‘Bewegungsart’ und ‘Weg’ liegt. Dabei führen sie hauptsächlich Beispiele für Eigenbewegung an, ihre Analyse ist jedoch nicht auf diese Art von Bewegung begrenzt. Im Folgenden werden die fünf Muster in Bezug auf Caused-Motion beschrieben (a-e): Neben dem von Talmy definierten (a) *verb-framing pattern* wird das (b) *reverse pattern/adjunct-framing pattern* beschrieben, in dem das V-framed Muster umgekehrt wird: ‘Bewegungsart’ wird im Verb enkodiert und ‘Weg’ in einem Adjunkt, d. h. einer Präpositionlangabe oder dem Gerundium (vgl. Bsp. 51). Im (c) *hybrid pattern* werden ‘Bewegungsart’ und ‘Weg’ im selben Verb enkodiert (vgl. Bsp. 52). Bei dem Verb handelt es sich um eine lexikalische Einheit (z. B. *plonger* ‘tauchen, einen Kopfsprung ins Wasser machen’, *grimper* ‘hinaufklettern’, Pourcel & Kopecka, 2006: 33) oder aber um ein Präfixverb, dessen Stamm ‘Bewegungsart’ enkodiert, das jedoch nicht mehr ohne Präfix stehen kann (*dégringoler* ‘stark fallen, heruntersausen’, Pourcel & Kopecka, 2006: 33). Das (d) *satellite-framing pattern* entspricht dem S-framed Muster in Talmys Typologie: ‘Bewegungsart’ wird im Verb und ‘Weg’ in einer Partikel oder einem Präfix ausgedrückt. Die Präfixverben unterscheiden sich von denjenigen im *hybrid pattern* dadurch, dass die Verben auch ohne Präfix existieren können und durch das Präfix eine andere Bedeutung erhalten. Dennoch erscheint diese Differenzierung überflüssig, da die Präfixe kaum noch produktiv sind⁹⁰ und demnach auch solche Verben als Einheit verarbeitet werden. Vor allem bei dem hochfrequenten Verb *enlever* ‘weg-, ab-, rausnehmen’ ist eine ganzheitliche Verarbeitung anzunehmen, da seine Bedeutung sich nicht aus den Bedeutungen seiner Komponenten (Präfix und Verbstamm) zusammensetzt und es aufgrund der hohen Frequenz vermutlich stark *entrencht* ist (vgl. Kopecka, 2006).

⁹⁰ Mit der Ausnahme von *dé(s)* ‘ab-, ent-, weg-’ und *ré/re* ‘wieder-, zurück-’ (vgl. Kopecka, 2006: 92).

Obwohl es die Autoren nicht spezifizieren, könnte im *hybrid pattern* und im *salletite-framing pattern* ein zusätzlicher Weg in einer Präpositionalphrase beschrieben werden (vgl. Bsp. 53). Zuletzt kann auch das (e) *juxtaposed pattern* genannt werden, das aus zwei Verbalphrasen besteht, in denen jeweils ein Verb die Bewegungsart und ein Verb den Weg enkodiert (vgl. Bsp. 54).

(51) *Tu poses les légos sur la table.*

‘Du legst die Legos auf den Tisch.’

(52) *Tu approches le seau (à la table).*⁹¹

Du annäherst den Eimer (an den Tisch).

‘Du ziehst den Eimer näher an den Tisch.’

(53) *Tu enlèves les légos (du sac).*

Du raus/wegnimmst die Legos (aus der Tasche).

‘Du nimmst die Legos (aus der Tasche) raus.’

(54) *Il tire Charlie par le pantalon pour le sortir de l’eau.* (Pourcel & Kopecka, 2006: 31)

Er zieht Charlie an der Hose um ihn rausnehmen aus dem Wasser.

‘Er zieht Charlie an der Hose, um ihn aus dem Wasser rauszuholen.’

Die von Pourcel und Kopecka (2006) vorgeschlagene Einteilung ist eine detailgenaue Beschreibung verschiedener Lexikalisierungsmuster, die vor allem den semantischen Elementen eine zentrale Bedeutung zuweist und die Variationen im Französischen illustriert. Aus der Perspektive der Konstruktionsgrammatik lässt sich diese Einteilung und vor allem ihre Notwendigkeit diskutieren. Für die vorliegende Arbeit ist primär von Relevanz, dass das Französische Caused-Motion durch zwei Konstruktionen enkodieren kann:⁹²

⁹¹ *Approcher* ‘annähern’ ist das einzige Verb in der Einteilung von Hickmann et al. (2014b), das sowohl ‘Bewegungsart’ als auch ‘Weg’ enkodiert.

⁹² Darüber hinaus weisen Chenu und Jisa (2006a) auf die variierte Wortreihenfolge im Französischen hin. Wird der zu bewegendende Gegenstand in einem Klitikon realisiert, steht er, anders als bei Nomen, vor dem Verb. In einer weiteren Studie (Chenu & Jisa, 2006b) wird jedoch bei der Kodierung kein Unterschied vorgenommen. In der vorliegenden Arbeit wird in diesem Fall keine zusätzliche Konstruktion angenommen, da trotz unterschiedlicher Wortreihenfolge das Thema als Bestandteil der Caused-Motion-Konstruktion vorhanden ist. Alferink und Gullberg (2014: 29) weisen ebenfalls darauf hin, dass die Unterschiede in der Wortreihenfolge keinen Einfluss auf die Semantik haben und keine Unterschiede zwischen Bi- und Monolingualen hinsichtlich der Verwendung dieser Konstruktion im Französischen zu beobachten sind.

- [Agens Verb Thema Direktionalangabe]. Die Leerstelle der Direktionalangabe wird durch die Beschreibung einer allgemeinen Lokation bzw. des Weges mit oder ohne Bezeichnung des Zielortes (jeweils Bsp. 55 und 56) gefüllt.

(55) *Paul met les légos dans la boîte.*

‘Paul tut die Legos in die Kiste.’

(56) *Paul accroche le linge dehors.*

Paul aufhängt die Wäsche draußen.

‘Paul hängt die Wäsche draußen auf.’

- [Agens Verb Thema]. Die Leerstelle der Direktionalangabe wird nicht gefüllt bzw. die Relation zwischen dem bewegten Gegenstand (*figure*) und Zielort (*ground*) wird im Verb enkodiert oder impliziert (vgl. Bsp. 57). Ob das Verb die Bedeutung des Weges in einem Präfix enkodiert, ist bei der Betrachtung der Konstruktion vordergründig nicht relevant, da die Bedeutung von der Konstruktion getragen wird. Verben mit und ohne Präfix werden daher nicht unterschiedlich betrachtet.

(57) *Paul accroche le manteau.*

Paul aufhängt den Mantel.

‘Paul hängt den Mantel auf.’

Zusammenfassend kann Caused-Motion im Französischen anhand zweier Konstruktionen ausgedrückt werden, die hinsichtlich ihrer Komplexität variieren. Die diversen Muster können die Komplexität erhöhen, spiegeln jedoch auch die sprachlichen Ressourcen wider, auf die Sprecher zurückgreifen können (vgl. Engemann, 2013: 26). Neben unterschiedlichen Lexikalisierungsmustern muss auch pragmatischen und inferenziellen Aspekten Rechnung getragen werden. Dadurch wird deutlich, dass Lexikalisierungsmuster nicht allein auf morphosyntaktischen Kriterien aufgebaut werden können (vgl. Pourcel & Kopecka, 2005: 153). Dem *Principle of No Synonymy* wird dadurch gerecht, dass ein pragmatischer Unterschied zwischen den Konstruktionen besteht.

5.5 Caused-Motion im Spracherwerb

Zur Verbalisierung von Motion und Caused-Motion im Kindesalter ist innerhalb der letzten 20 Jahre eine Vielzahl von Studien entstanden (vgl. u. a. Hickmann, 2006; Harr, 2012). In ihnen variieren die Stimuli bzw. die Art der Bewegung (Fremd- oder Eigenbewegung) sowie die Sprachen und das Alter der Probanden. Eine Forschungsgruppe um Hickmann und Hendriks untersuchte schwerpunktmäßig die Sprachen Deutsch oder Französisch (vgl. Hickmann & Hendriks, 2006; Hickmann et al., 2018). Studien zum bilingualen Spracherwerb nahmen im letzten Jahrzehnt zu (vgl. Engemann, 2013; Woerfel 2018).⁹³ Caused-Motion wird parallel zu Voluntary Motion untersucht, da ein enger Zusammenhang zwischen diesen Ereignissen naheliegend ist. Neben der Beschreibung von Bewegungsereignissen wird in diesen Studien der Einfluss von universellen kognitiven sowie von sprachspezifischen Faktoren, die dem Erwerb räumlicher Begriffe zugrunde liegen, mit untersucht (vgl. u. a. Ochsenbauer & Engemann, 2011). Bevor die Ergebnisse aus Studien zum Ausdruck von Caused-Motion im monolingualen und bilingualen Spracherwerb zusammengefasst werden, wird das Zusammenspiel der eben genannten Faktoren thematisiert.

5.5.1 Universell kognitive und sprachspezifische Faktoren

Aufgrund der Allgegenwärtigkeit von Raum und Bewegung im Leben jedes Menschen ist es naheliegend, von universellen, sprachunabhängigen Faktoren auszugehen, die den Erwerb dieser Konzepte bedingen (vgl. u. a. Ochsenbauer & Engemann, 2011: 104 f.; Harr, 2012). Ein Vertreter dieses Ansatzes ist Piaget (1954), der die Existenz von universellen kognitiven Faktoren als Grundlage für den Erwerb räumlicher Ausdrücke annimmt. Perzeptuelle und universelle vorsprachliche Konzepte beeinflussen die Erwerbsreihenfolge räumlicher Konzepte, die dadurch in jeder Sprache die gleiche ist (*in/on/under* < *beside* < *back/front_f* < *between* < *back/front*⁹⁴, vgl. Johnston & Slobin, 1979: 531). Diese Reihenfolge spiegelt die sprachunabhängige Entwicklung räumlicher Konzepte

⁹³ Da die Studie von Woerfel (2018) Eigenbewegung untersucht, wird hier nicht näher auf die Ergebnisse eingegangen.

⁹⁴ Die Autoren verstehen unter *back/front_f* die Vorder- bzw. Rückseite. Für Gegenstände, die keine klare Vorder- und Rückseite enthalten (z. B. Bäume), handelt es sich um die Perspektive ausgehend vom Sprecher (vgl. Johnston & Slobin, 1979: 530).

wider. Nachdem räumliche Konzepte erworben wurden, müssen Mittel zum Ausdruck gefunden werden, was Johnston und Slobin (1979: 544) durch die Metapher eines Warteraums illustrieren (*waiting room metaphor*). Mit den erworbenen Konzepten befinden sich die Kinder in einem Stadium, in dem sie dem Konzept semantische sowie morpho-syntaktische Eigenschaften zuweisen. Hierbei kann es zu sprachspezifischen Unterschieden kommen, in Abhängigkeit von der Komplexität der in den jeweiligen Sprachen verfügbaren Mitteln (vgl. Choi, 1997: 44). Ein weiterer universeller Faktor betrifft allgemeine kognitive Verarbeitungskapazitäten, da die Äußerungen im frühen Spracherwerb in ihrer Länge und Komplexität begrenzt sind bzw. von den Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses abhängen (vgl. Cromer, 1974: 235).

Mit der zunehmenden Anzahl an Studien zum Erwerb von räumlichen Ausdrücken wurde jedoch auch der Einfluss sprachspezifischer typologischer Faktoren nachgewiesen. Als Evidenz dafür gilt, dass Kinder bereits früh dem für ihre Muttersprache typischen Muster folgen (vgl. Bowerman & Choi, 2003; Hickmann, 2006; Allen et al., 2007). Beispielsweise fokussieren junge Kinder, die Spanisch oder Hindi erwerben, eher auf die Aktion und greifen daher früh auf Verben zurück, während im Englischen und Deutschen der Fokus auf der Relation zwischen *figure* und *goal* liegt, was sich in der häufigen Verwendung von Partikeln widerspiegelt (vgl. Slobin et al., 2011). Als Ursache für die Sprachspezifität nennen die Autoren typologische Faktoren, wie auch die Salienz, die eine Verwendung bestimmter grammatischer Morpheme fördert, sowie die Semantik der linguistischen Elemente einer Sprache, die eine Enkodierung bestimmter Komponenten erleichtert (vgl. Slobin et al., 2011: 147 f.). Auch Hickmann et al. (2009a: 212) betonen den Einfluss typologischer Faktoren sowohl im Spracherwerb als auch im Aufbau mentaler Repräsentationen:

Although different means of expression are possible within a given spatial system, typological properties constrain which options are cognitively less costly, more accessible, and easier to learn for children, thereby influencing how they construct spatial representations.

Mit dem Einfluss typologischer Faktoren auf die Kognition wird der Aspekt vorsprachlicher und sprachunabhängiger räumlicher Konzepte als Grundlage für den Spracherwerb in Frage gestellt. In diesem Zusammenhang greift Tomasello (1987: 90) die *waiting room metaphor* (vgl. Johnston & Slobin, 1979: 544) auf und behauptet, die Erwerbsreihenfolge sei weniger auf vorsprachliche Konzepte

zurückzuführen, sondern vielmehr auf den sprachlichen Input. In der Tat werden die durch die Eltern salient und frequent gebrauchten Präpositionen zeitiger erworben als Präpositionen, die in komplexen Konstruktionen und seltener im Input vorkommen.

Studien, die sich mit dem Erwerb räumlicher Ausdrücke befassen, schließen aus ihren Ergebnissen auf ein Zusammenspiel von allgemein kognitiven und sprachspezifischen Faktoren (vgl. u. a. Harr, 2012; Hickmann & Hendriks, 2006). Die Zunahme der Komplexität, der Äußerungslänge und der semantischen Dichte sowie die Diskursorganisation spiegeln den Einfluss kognitiver Faktoren wider (vgl. Hickmann et al., 2009b; Oxsenbauer & Hickmann, 2010: 235). Die Zunahme der Äußerungsdichte ist wiederum durch die Transparenz und Komplexität der sprachlichen Mittel bedingt und ist demnach auch auf die Typologie zurückzuführen (vgl. Oxsenbauer & Engemann, 2011: 123). Darüber hinaus führt der Erwerb einer bestimmten Sprache bereits im Kindesalter zu einer sprachspezifischen Enkodierung semantischer Informationen und bestimmten Diskursstrategien (vgl. Hickmann et al., 2009b; Harr, 2012). Auch aus der Perspektive der Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierter Ansätze ist ein Zusammenspiel universeller und typologischer Faktoren anzunehmen. Einerseits liegen dem Spracherwerb sozio-kognitive Voraussetzungen zugrunde, die jedes gesunde Kind unabhängig der erworbenen Sprache besitzt. Andererseits beruht der Erwerb von Konstruktionen auch auf sprachspezifischem Input und somit auf typologischen Faktoren.

5.5.2 Monolingualer Spracherwerb: Deutsch und Französisch im Vergleich

Ein direkter Vergleich der Verbalisierung von Caused-Motion in Deutsch und Französisch bei einsprachigen Kindern erfolgte durch Harr (2012), Harr und Hickmann (2015) sowie Hickmann et al. (2018). Während bei Harr und Hickmann (2015) vom Untersuchungsleiter vorgeführte Handlungen beschrieben werden (vgl. Methode der vorliegenden Arbeit), beschreiben Probanden in den Studien von Harr (2012) und Hickmann et al. (2018) Videoclips, in denen ein Dritter einen

Gegenstand bewegt und selbst auch eine Bewegung durchführt.⁹⁵

Anders als im Deutschen mit seinem transparenten Muster ist aufgrund der hohen Variabilität und der komplexen sprachlichen Mittel zur Verbalisierung im Französischen kein typisches Muster zu erkennen (vgl. u. a. Harr, 2012). Deswegen fällt es Kindern schwerer, ein hochfrequentes Muster aus dem Input zu extrahieren. Während Kinder im Deutschen bereits früh dem Muster der Erwachsenen folgen, brauchen Kinder im Französischen deswegen länger, um Caused-Motion wie Erwachsene zu beschreiben (vgl. Harr, 2012: 323). Im Folgenden werden die kindlichen Verbalisierungen von Caused-Motion im Deutschen und Französischen anhand der semantische Dichte, der ausgedrückten semantischen Komponenten und der verwendeten syntaktischen Muster beschrieben.

SEMANTISCHE DICHTEN

Verbalisierungen von Caused-Motion weisen im Deutschen eine höhere semantische Dichte auf als im Französischen (vgl. Harr, 2012; Hickmann et al., 2018). Durch die kompakte und einfachere Ausdrucksmöglichkeit enthalten die Beschreibungen deutschsprachiger Kinder mehr semantische Informationen (vgl. Harr, 2012: 238). Im Französischen wiederum beobachten Harr und Hickmann (2015: 131) im Alter von vier und sechs Jahren einen relativ hohen Anteil (30%) an Äußerungen ohne spezifische semantische Information. Die Zunahme der semantischen Dichte ist vor allem im Französischen markant und, anders als im Deutschen, auch noch nach acht Jahren zu beobachten (vgl. Hickmann & Hendriks, 2010; Hickmann et al., 2018).

AUSGEDRÜCKTE SEMANTISCHE INHALTE

Aufgrund der kompakten Ausdrucksmöglichkeit im Deutschen können Kinder in einer Äußerung in der Regel die semantischen Komponenten 'Kausalität', 'Bewegungsart' und 'Weg' ausdrücken (vgl. Oxsenbauer & Engemann, 2011; Harr 2012, Hickmann et al., 2018). Diese semantischen Inhalte werden gemäß dem deutschen Muster folgendermaßen verteilt: im Verb 'Kausalität' und

⁹⁵ Das Material in Hickmann und Hendriks (2006) wurde auch in der vorliegenden Studie verwendet. Bei Hickmann und Hendriks (2006) erfolgt jedoch kein direkter Vergleich zwischen Deutsch und Französisch, bei den Probanden handelt es sich um monolinguale französische Kinder und Erwachsene.

‘Bewegungsart’, in Partikeln oder Präpositionalphrasen ‘Weg’ oder ‘Reziprozität’ (z. B. *zusammen*+Verbstamm) (vgl. Harr & Hickmann, 2015: 132; Harr & Hickmann, 2018). Lediglich im Alter von vier und sechs Jahren werden Äußerungen beobachtet, in denen ‘Kausalität’ und ‘Weg’ ausgedrückt wird. Durch die semantisch neutralen Verben *machen* oder *tun* wird keine Bewegungsart enkodiert (vgl. Harr, 2012).⁹⁶ Im Laufe des Spracherwerbs lässt sich eine Zunahme der semantischen und syntaktischen Komplexität beobachten. Beispielsweise werden Adverbien wie *da* durch Präpositionalphrasen oder Partikel ersetzt und die Anzahl an spezifischen Verben steigt (vgl. Ochsenbauer & Hickmann, 2010: 235; Harr & Hickmann, 2015).

Im Französischen zeigt sich bezüglich der fokussierten Information sowie der verwendeten Strukturen deutlich mehr Variation: Während Erwachsene wie im Deutschen drei Komponenten ausdrücken, enkodieren Kinder häufiger nur zwei, z. B. ‘Kausalität’ und ‘Weg’ oder ‘Kausalität’ und ‘Bewegung’ sowie ‘Weg’ oder ‘Bewegungsart’ alleine (vgl. Ochsenbauer & Hickmann, 2010: 122 für Eigenbewegung; Harr, 2012).⁹⁷ Wird spezifische semantische Information verbalisiert, so können die Verben die einzigen Informationsträger sein, wie beispielweise *tu l'accroches* ‘*du es anhängst’ (vgl. Harr & Hickmann, 2015: 132). Die Stelle außerhalb des Verbs wird dabei entweder leer gelassen oder eine allgemeine, nicht als spezifische Information kodierte Lokation wird durch eine Präpositionalphrase verbalisiert.⁹⁸ Die Anzahl der in der Peripherie enkodierten semantischen Inhalte wächst mit zunehmendem Alter (vgl. Hickmann & Hendriks, 2010; Ochsenbauer & Engemann, 2011; Harr, 2012). Kinder greifen noch häufig auf das semantisch neutrale Verbe *mettre* ‘tun’ zurück, das sie mit spezifischen Präpositionalphrasen kombinieren können (vgl. Harr & Hickmann, 2015). Dieses

⁹⁶ Harr (2012) merkt die hohe Anzahl der neutralen Verben an, sowie die Verarbeitungskosten reduzierende Verwendung von *tun*-Konstruktionen. Neutrale Verben weisen eine geringe Komplexität auf, die Flexionsparadigmen dieser Verben seien auswendig gelernt und können daher einfach verwendet werden (vgl. auch Ochsenbauer & Hickmann, 2010: 223).

⁹⁷ Letzteres ist ohne Zweifel auf die Untersuchungssitens zurückzuführen, in denen ein Agens eine Bewegung mit einem Gegenstand durchführt, wodurch die Eigenbewegung des Agens beschrieben werden kann und die „Begleitung“ des Gegenstandes durch *mit* + *Figure* (*Popi monte avec une voiture de courses*. Popi geht+hoch mit einem Rennauto‘ Popi trägt das Rennauto hoch.’ Harr, 2012: 248).

⁹⁸ Da im Französischen die Differenzierung zwischen Direktion und Lokation nicht grammatikalisch markiert wird, werden in Präpositionalphrasen meistens allgemeine Lokationen beschrieben. Hickmann et al. (2018: 1268) merken an, dass durch diese Kodierung möglicherweise der Anteil an Wegbeschreibungen unterschätzt wird.

Muster führen Hickmann und Hendriks (2006: 127) auf ein noch zu gering ausgebautes Verblexikon zurück, während Erwachsene durch die Verwendung spezifischer Verben die Präpositionalphrasen teilweise auslassen.

An dieser Stelle sei noch auf Diskursfaktoren hingewiesen, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Hickmann et al. (2009b: 732) machen darauf aufmerksam, dass das Untersuchungsdesign auch einen Einfluss auf die ausgedrückten semantischen Informationen hat. Die Aufeinanderfolge zweier zusammenhängender Stimuli (in diesem Fall *Up*- und *Down*-Ereignisse) kann es dazu führen, dass die Information zur Bewegungsart in der Beschreibung des zweiten Stimulus ausgelassen wird.

VERWENDETES SYNTAKTISCHES MUSTER

Bezüglich der verwendeten Konstruktionen zeigt sich, dass im Deutschen alle semantischen Informationen innerhalb einer Äußerung enkodiert werden, was der Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] entspricht (vgl. *tight simple*, Harr, 2012; Hickmann et al., 2018). Im Französischen zeigt sich auch hier mehr Variation. Häufig greifen Kinder auf Konstruktionen zurück, in denen die semantische Information in Hauptsätzen und koordinierten Nebensätzen enkodiert wird (vgl. *juxtaposed pattern*, vgl. Kap. 5.4) sowie mit zunehmendem Alter in Gerundien oder Relativsätzen, sodass Informationen verteilt werden (vgl. Hickmann et al., 2009b: 733).

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit, in der der Erwerb der abstrakten Caused-Motion-Konstruktion im Französischen und Deutschen untersucht wird, ist zu erwarten, dass monolinguale Kinder im Deutschen bereits im Alter von vier Jahren Caused-Motion in der Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] ausdrücken. Mit zunehmendem Alter und zunehmender Komplexität der Äußerungen ist auch die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2] zu erwarten. Vor allem bei den Vierjährigen ist anzunehmen, dass neutrale Verben (*machen*, *tun*) in der Kombination mit Partikeln oder Präpositionalphrasen auftreten. Im Französischen wird zunächst die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] mit dem semantisch neutralen Verb *mettre* 'tun' erwartet. Mit dem Ausbau des Lexikons kann durch die Verwendung von semantisch spezifischen Verben auf die Konstruktion [Agens Verb Thema] zurückgegriffen werden.

5.5.3 Bilingualer Spracherwerb

Nachdem der Ausdruck von Caused-Motion im deutschen und französischen monolingualen Erwerb verglichen wurde, werden Studien mit bilingualen Kindern beschrieben, um anschließend Vorhersagen für den Erwerb der Caused-Motion-Konstruktion zu treffen. Im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit werden auch hier nur Studien vorgestellt, in denen eine der beiden erworbenen Sprachen Deutsch oder Französisch ist. Eine Studie zu deutsch-französischen Bilingualen wurde bisher nicht veröffentlicht (vgl. jedoch Hickmann et al., 2014a; Scholtz, 2014). Im Fokus der Untersuchung mit bilingualen Kindern stehen qualitative und quantitative Abweichungen vom monolingualen Muster.

Bei der Beschreibung von in Videosequenzen abgebildeten Caused-Motion-Ereignissen zeigen französisch-englisch bilinguale Kinder eine starke Präferenz für das S-framed-Muster bzw. das Muster der englischen Sprache (vgl. Ochsenbauer & Engemann, 2011; Engemann et al., 2012; Engemann, 2013). Dabei enkodieren die bilingualen Probanden auch im Französischen ‘Kausalität’ und ‘Bewegungsart’ im Verb, was eher dem englischen Lexikalisierungsmuster entspricht, während die monolinguale französische Kontrollgruppe häufiger auf Weg-Verben zurückgreift. Außerhalb des Verbs werden sowohl bei den Monolingualen als auch bei den Bilingualen nicht zwingend Informationen enkodiert. Alternativ greifen sie auf idiosynkratische satellitenähnliche Konstruktionen oder Gerundien zurück, in denen häufig Weg, aber selten ‘Bewegungsart’ und ‘Kausalität’ enkodiert werden. Dies entspricht dem von Pourcel und Kopecka (2005) beschriebenen *reverse-framing pattern*, das zwar grammatikalisch korrekt, im Sprachgebrauch aber eher unüblich ist (vgl. Ochsenbauer & Engemann, 2011: 121). Die Übertragung des S-framed Musters aus dem Englischen ins Französische ist in jeder Altersgruppe zu beobachten, d. h. auch dann, wenn Kinder komplexe Strukturen erworben haben, die ihnen ermöglichen würden, das französische V-framed-Muster zu verwenden. Deshalb könne die Komplexität des französischen Musters nicht allein für den Transfer verantwortlich sein, sondern vielmehr die Transparenz und Regelmäßigkeit des englischen Musters, so Engemann et al. (2012: 282). Obwohl der Transfer vom Englischen ins Französische häufig stattfindet, beschreibt Engemann (2013) auch Abweichungen zwischen Mono- und Bilingualen im Englischen, weswegen der Transfer eher bidirektional ist: Es werden S-framed Strukturen überproduziert (d. h. quantitative Abweichung im Französischen) und

andere Enkodierungsstrategien sowie diskurspragmatische Strategien gewählt, wie z. B. Gerundien oder weniger Variationen des Lexikalisierungsmusters (d. h. qualitative Abweichungen im Englischen). Engemann (2013: 229 f.) interpretiert das Ergebnis als Form von Konvergenz, d. h. als Annäherung der Sprachen (vgl. Kap. 5.6.1). So würden cross-linguistische Einflüsse bei Konstruktionen auftreten, die von Bilingualen als gleich empfunden werden. Die Autorin (2013: 235) geht davon aus, dass es um eine Strategie handle,⁹⁹ mit der bilinguale Kinder kognitive Anforderungen minimieren:

Adopting the convergence perspective, we may interpret the bilingual tendency as a processing strategy of reducing the cognitive costs associated with managing the two language systems (as suggested by Muysken (2000) by over-relying on communication principles that work in both systems.

Eine Präferenz für das S-framed Muster zeigen auch deutsch-französisch bilinguale Kinder bei der Beschreibung von einfachen Objektplatzierungen (vgl. Hickmann et al., 2014a; Scholtz, 2014).¹⁰⁰ Nicht nur bei den Bilingualen werden in beiden Sprachen im Verb ‘Kausalität’ und ‘Bewegungsart’ enkodiert, sondern auch bei den Monolingualen.¹⁰¹ Auffallend bei den auf Deutsch getesteten Bilingualen ist der hohe Anteil semantisch neutraler Verben, der dem beider französischer Lernergruppen nahekommt, was vermutlich auf einen Transfer vom Französischen oder auf eine Reduzierung der Verarbeitungskosten zurückzuführen ist. Beides lässt sich mit der Interpretation von Engemann (2013) als Konvergenz der Systeme bzw. als die Auswahl eines in beiden Sprachen möglichen Musters vereinbaren. Außerhalb des Verbs enkodieren beide Lernergruppen im Deutschen Weg, Lokation oder Reziprozität; im Französischen eine allgemeine Lokation oder, bei den Bilingualen, auch Reziprozität, was als Transfer aus dem Deutschen interpretiert wird (vgl. Scholtz, 2014). Allgemein ist die Anzahl an Satelliten im Französischen geringer. Vor allem bei den UNDO-Handlungen werden Satelliten ausgelassen, da Verben wie *enlever* ‘wegnehmen’ für alle Handlungen eingesetzt werden können und auch Informationen bereits aus dem Kontext der DO-Handlung inferiert werden (Scholtz, 2014). Hinsichtlich der Informationsverteilung wird beobachtet, dass Bilinguale häufig spezifische Informationen allein im Verb

⁹⁹ Engemann (2013) und Engemann et al. (2012) stützen sich hierbei auf Toribio (2004).

¹⁰⁰ Die gleichen Stimuli werden auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Auf die DO-Handlung folgt die UNDO-Handlung, vgl. Kap. 7.5.

¹⁰¹ Der häufige Einsatz von Weg-Verben der französischen Monolingualen in Ochsensbauer und Engemann (2011) ist vermutlich auf das Untersuchungsdesign zurückzuführen.

ausdrücken, was auf das Französische zurückzuführen sein könnte. Allerdings ist hiermit nicht zwingend die Verwendung der Konstruktion [Agens Verb Thema] gemeint, da auch semantisch neutrale Information außerhalb des Verbs enkodiert werden kann (z. B. *là* 'da') und somit, aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet, die Leerstelle der Direktionalangabe belegt wäre.

Im Hinblick auf die verwendeten Konstruktionen der bilingualen Probanden in der vorliegenden Studie ist daher zu erwarten, dass im Deutschen sowie im Französischen die sprachspezifischen Konstruktionen verwendet werden ([Agens Verb Thema Direktionalangabe] im Deutschen und [Agens Verb Thema Direktionalangabe] sowie [Agens Verb Thema] im Französischen). Sollten Kinder auch auf der Ebene der Konstruktion das Muster auswählen, welches in beiden Sprachen anwendbar und daher für sie ökonomischer ist, wäre zu erwarten, dass die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] häufiger auftritt. Aufgrund der häufigen Verwendung kann diese Konstruktion auch stärker *entrencht* sein, gegebenenfalls eine Diakonstruktion oder *allostructions* bilden (vgl. Cappelle, 2006; Kap. 5.6.2) und häufiger als bei den Monolingualen vorkommen.

5.5.4 Bilinguale Erwachsene

An dieser Stelle soll auf einige Untersuchungen eingegangen werden, bei denen es sich nicht um den kindlichen bilingualen Spracherwerb handelt, sondern um erwachsene Sprecher. Die Ergebnisse der Studien können jedoch für die vorliegende Arbeit von Relevanz sein.

In Berthele (2012, 2015) werden die in Platzierungsbeschreibungen verwendeten Verben bei rätoromanisch-deutschen bilingualen Erwachsenen in der Schweiz analysiert. Während das Deutsche je nach Position des Gegenstandes ein anderes Verb verwendet (*stellen*, *setzen*, *legen*), wird im Rätoromanischen dafür nur das Verb *metter* eingesetzt. Im Vergleich zu den deutschen Monolingualen zeigen die Bilingualen zwei abweichende Muster: Einerseits greifen Probanden häufig auf das semantisch neutrale Verb *tun* zurück, andererseits übergeneralisieren sie das Verb *legen*. Letzteres erklärt Berthele (2012: 162 f.) damit, dass die Bilingualen die semantische Kategorisierung der Verben nicht gleichermaßen wie Monolinguale vornehmen, was zu einem *pattern replication* durch *pivot-matching* nach Matras (2009) führe (vgl. Kap. 4.4.3). Für Ereignisse, die im Deutschen mit dem Verb *legen* beschrieben werden können, wird im Rätoromanischen das Verb

metter eingesetzt, das für die Beschreibung einer Vielzahl von Ereignissen verwendet werden kann. Der Sprecher überträgt also die breite Bedeutung des Verbes *metter* auf das deutsche Verb *legen*, wobei die semantische Überlappung das *pivot* in der Nachbildung des rätoromanischen Musters im Deutschen bildet (vgl. Berthele, 2015: 637). Ähnliche idiosynkratische Verwendungen von Verben und Präpositionalphrasen werden in Ochsenbauer und Engemann (2012) oder Scholtz (2014) beschrieben und sind auch in der vorliegenden Studie zu erwarten.

Alferink und Gullberg (2014) beobachten bei der Verbverwendung französisch-niederländischer Erwachsener zur Beschreibung von Objektplatzierungen ein ähnliches Ergebnis. Im Französischen greifen die Bilingualen signifikant häufiger auf das neutrale Verb *mettre* ‘tun’ zurück, während sie im Niederländischen *leggen* ‘legen’ auf vertikale Platzierungen übergeneralisieren. Diese Annäherung der Muster beider Sprachen bezeichnen die Autoren als Konvergenz. Bilinguale treffen daher weder im Niederländischen noch im Französischen die feinen semantischen Unterscheidungen. Als Ursache dafür nennen die Autoren in Anlehnung an Berthele (2012) einerseits eine Vereinfachung durch Auslassen semantisch-pragmatischer nicht relevanter Information und andererseits nach Muysken (2000) aber auch eine Reduzierung der Verarbeitungskapazitäten.

Eine weitere erwähnenswerte Studie ist die von Hijazo Gascón et al. (2016), in der die Caused-Motion-Konstruktion von Spanisch lernenden dänischen Sprechern untersucht wird. Während Lerner problemlos die Konstruktion erwerben, unterlaufen ihnen bei der prototypischen Verbverwendung häufig Fehler. Beispielsweise müssen sich die Lerner unterschiedlichen semantischen Kategorisierungen anpassen.¹⁰² Daher betonen Hijazo Gascón et al. (2016: 204), dass „the acquisition of all these features goes beyond the simple acquisition of the target-like construction.“ Für die Konstruktionen im Französischen und Deutschen weist dies erneut auf die Relevanz des lexikalischen Materials in den Leerstellen hin: Konstruktionen erscheinen zwar auf der abstrakten Formebene gleich, beinhalten jedoch sprachspezifische rhetorische Besonderheiten und unterschiedliche semantische Kategorisierungen.

¹⁰² Während im Spanischen beispielsweise *dejar* ‘stehen lassen, liegen lassen’ verwendet wird, wird im Dänischen zwischen einer horizontalen (*lægge* ‘legen’) und vertikalen Platzierung (*sætte* ‘setzen’, *stille* ‘stellen’) unterschieden.

5.6 Mentale Repräsentation von Bewegungsereignissen

Die Untersuchung der Verbalisierung von Bewegungsereignissen bietet die Möglichkeit, einen Einblick in die Konzeptualisierung dieser Ereignisse zu erhalten. Da in der vorliegenden Arbeit für die bilingualen Sprecher eine sprachübergreifende semantisch-konzeptuelle Ebene angenommen wird, soll an dieser Stelle auf die mentale Repräsentation der Caused-Motion-Ereignisse eingegangen werden. Dazu werden der *Thinking for speaking*-Ansatz (vgl. Slobin, 1996, 2000) sowie die *Conceptual Transfer Hypothesis* (vgl. Jarvis, 2007) beschrieben, auf deren Basis anschließend Rückschlüsse auf die Konzeptualisierung der Caused-Motion-Konstruktion gezogen werden können.

5.6.1 Konzeptualisierungsmuster

In Studien (vgl. u. a. Harr, 2012), die Bewegungsereignisse thematisieren und den Einfluss auf die Kognition ansprechen, wird sehr häufig das von Slobin (1996, 2000) formulierte Prinzip des *Thinking for speaking* (im Folgenden TfS) genannt. Demzufolge lenkt die Sprache während der Sprachverarbeitung die Wahrnehmung auf bestimmte Aspekte der Realität.¹⁰³ Daraus folgt, dass Sprecher einer S-framed Sprache aufgrund der durch die Sprache wahrgenommenen Informationen mehr als Sprecher einer V-framed Sprache auf die Bewegungsart achten und diese als salient wahrnehmen (vgl. Slobin, 2000; Slobin, 2003). Demnach erlernen sie mehr Nuancen der Bewegungsart, was sich in einem breiten Lexikon an ‘Bewegungsart’-Verben widerspiegelt (vgl. Özçalışkan, 2003; Slobin, 2003) und sich bereits im Kindesalter zeigt (vgl. Slobin, 2000: 122). Bowerman und Choi (2003) beobachten bei englischen und koreanischen Kindern ebenfalls eine sprachspezifische Wahrnehmung und Kategorisierung von Bewegungsereignissen.¹⁰⁴ Wie auch im

¹⁰³ Damit unterscheidet er sich von Verfechtern einer radikalen Version der linguistische Relativität, nach der das Denken bzw. die allgemeine Kognition von der Sprache determiniert wird (vgl. Gumperz & Levinson, 1996). Inwiefern die unterschiedliche Wahrnehmung tatsächlich einen Einfluss auf die non-verbale Kognition hat, bleibt unbeantwortet (vgl. Engemann, 2013: 246; Berthele, 2015: 262).

¹⁰⁴ Während im Englischen eher zwischen dem Ablegen von Gegenständen in einem Behälter und dem Ablegen auf einer Oberfläche unterschieden wird, liegt der Fokus im Koreanischen eher auf der Unterscheidung zwischen *tight-* und *lose-fit*, d. h. engen oder lockeren Behältern (vgl. Bowerman & Choi, 2003: 392 ff.).

gebrauchsbasierten Ansatz vertreten, zeigt sich dadurch, inwiefern Kategorien durch den sprachspezifischen Input geformt werden. Das Zusammenspiel zwischen den Unterschieden in der Salienz der Bewegungsart in S-framed und V-framed Sprachen und den mentalen Repräsentationen von Bewegungsereignissen wurde vielfach untersucht. Ergebnisse stützen die Annahme einer von der Sprache abhängigen Wahrnehmung, beispielsweise gemessen durch *eye-tracking* (Papafragou et al., 2008), *similarity-judgement-tasks* (Gennari et al., 2002; Pourcel, 2004) oder *recognition tasks* (Filipović, 2011).

In der vorliegenden Arbeit stehen mehrsprachige Sprecher im Vordergrund. Mit dem Erwerb zweier Sprachen unterschiedlicher Typologien stellt sich die Frage, ob die Sprecher je nach Sprache ein TfS-System entwickeln oder sich, unabhängig von der Sprache, auf ein einziges TfS-System beziehen. Slobin (2006: 75) geht von einem *biconceptualism* aus. Oxenbauer und Engemann (2011: 124) beschreiben für den Erwerb von räumlichen Repräsentationen eine Interaktion der beiden TfS-Systeme, anstatt von zwei getrennten konzeptuellen Systemen auszugehen. In Lai et al. (2013) klassifizieren englisch-spanische Probanden Bewegungsereignisse in Abhängigkeit der Sprache, in der sie diese zuvor beschrieben haben, was zunächst für ein flexibles TfS spricht. Bei Frühbilingualen jedoch (Erwerb der zweiten Sprache vor dem sechsten Lebensjahr) liegt der Fokus der Probanden auf dem Weg, unabhängig von der Sprache, in der sie getestet werden. Lai et al. (2013: 150) interpretieren das als effiziente Strategie, da der Weg zentral für das Bewegungsereignis ist und daher, anders als die Bewegungsart, in jeder Sprache ausgedrückt werden müsse. Frühbilinguale Erwachsene haben demnach in beiden Sprachen einen Mechanismus, der die durch die lebenslange Erfahrung etablierten Verfestigungen widerspiegelt, während die Spätbilingualen zwischen den Sprachen wechseln müssen.¹⁰⁵ Auch in Filipović (2011) liegt der Fokus der frühbilingualen englisch-spanischen Probanden eher auf dem Weg. Die Bilingualen bevorzugen daher wie in Lai et al. (2013) ein in beiden Sprachen mögliches Muster, was nach Filipović (2011: 481) der effizienten *what-ever-works-*

¹⁰⁵ In einer weiteren Studie unterscheiden Lai und Narasimhan (2015) nicht zwischen Früh- und Spätbilingualen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche sprachspezifische Repräsentationen des Bewegungsereignisses während des Prozesses der Sprachproduktion zu Stande kommen, was auf mehrere *Thinking-for-speaking*-Modi schließen lässt. Die Sprecher orientieren sich in Abhängigkeit der Sprache an unterschiedlichen Aspekten des Bewegungsereignisses.

in-both strategy entspricht (vgl. Nicol et al., 2001) und auf ein einziges Speicherungs- und Verarbeitungssystem hindeutet (Filipović, 2011: 480). Kersten et al. (2010) können bei einer Kategorisierungsaufgabe zwar auch die Präferenz für ein Muster feststellen, jedoch verhalten sich spanisch-englische Frühbilinguale, unabhängig von der Testsprache, wie englische Monolinguale und legen den Fokus auf die Bewegungsart. Diese Ergebnisse können jedoch auf die Untersuchungsmethode und die Stimuli zurückgeführt werden (vgl. Lai et al., 2013: 142).

Die unterschiedliche Wahrnehmung und Verbalisierung von 'Bewegungsart' und 'Weg' bei Bilingualen kann auch als Konvergenz auf konzeptueller Ebene interpretiert werden. Die Bilingualen werden von beiden Sprachen beeinflusst, ihre Muster enthalten Elemente beider Sprachen. Daller et al. (2011: 108) beschreiben, dass die Bilingualen „fall between the two monolingual extremes“ (vgl. auch Hohenstein et al., 2006; Daller et al., 2011). Auch in der zuvor beschriebenen Studie von Alferink und Gullberg (2014) deutet die Übergeneralisierung des Verbs *leggen* im Niederländischen darauf hin, dass semantische Unterscheidungen nicht eingehalten werden und somit semantisch-konzeptuelle Repräsentationen in beiden Sprachen konvergieren.

Festzuhalten ist, dass sich Bilinguale für ein in beiden Sprachen geltendes Muster entscheiden, das entweder dem Muster einer Sprache entspricht oder sich zwischen beiden Sprachen situiert. Die Sprachen haben also einen Einfluss auf die für die Verbalisierung ausgewählten Informationen. Bei den Bilingualen ist naheliegend, dass dasjenige Muster ausgewählt wird, das in beiden Sprachen anwendbar ist (vgl. Filipović, 2011) oder dasjenige, worauf die Aufmerksamkeit der Probanden durch die Untersuchung gelenkt wird (vgl. Kersten et al., 2010).

Alternativ zu TfS schlägt Jarvis (2007) die *Conceptual Transfer Hypothesis* (im Folgenden CTH) vor, die den Transfer von konzeptuellen Mustern aus einer Sprache in die andere thematisiert. Die CTH stellt eine Erweiterung des TfS dar, indem sie sich nicht nur mit Sprachplanungsprozessen befasst, sondern auch mit der Speicherung von Informationen auf kognitiver Ebene (vgl. Jarvis, 2011: 3). Konzepte und Konzeptualisierungsmuster, die eine Person als Sprecher erworben hat, können einen Einfluss auf den Sprachgebrauch weiterer Sprachen haben. Demnach kann der Sprachgebrauch in einer Sprache von Konzepten und

Konzeptualisierungsmustern aus einer anderen Sprache stammen.¹⁰⁶ Bei konzeptuellem Transfer von Bewegungsereignissen wählen Sprecher ein Konzept in einer Sprache, z. B. das der dominanten Sprache, und drücken es mit Lemmata der nicht-dominanten Sprache aus (vgl. Daller et al., 2011). Daraus erfolgt, dass routinierte, d. h. *entrenchte* konzeptuelle Muster von einer Sprache in die andere übertragen werden. Zum Beispiel kombinieren deutsch-türkische Bilinguale im Türkischen häufig Weg-Verben mit Weg-Partikeln, weil sie die *entrenchte* Konstruktion von Verb und Weg-Partikel aus dem Deutschen übertragen (vgl. Daller et al., 2011: 115). Bylund und Jarvis (2011) stellen fest, dass spanisch-schwedische Bilinguale bei der Ereigniswahrnehmung eher auf Schemata zurückgreifen, die der non-aspektuellen Sprache (Schwedisch) entsprechen: Sie achten weniger auf die Progression der Ereignisse und enkodieren mehr Endpunkte. Dabei nehmen die Autoren auf die kognitive Grammatik von Langacker (1987) Bezug und behaupten, das Schema der schwedischen Sprache sei durch die häufige und regelmäßige Interpretation von Bewegungsereignissen mehr *entrencht*, obwohl die Muttersprache der in Schweden lebenden Probanden Spanisch ist. Wasserscheidt (2016a: 287) zieht eine Parallele zwischen konzeptuellem Transfer und der Lernstrategie der Analogie (vgl. Kap. 4.4.3).

Die beiden zuletzt angeführten Studien zeigen, dass der Ansatz des konzeptuellen Transfers auch bei Schemata möglich ist und nicht nur einzelne semantische Komponenten betrifft. Dabei ist auch im konstruktionsgrammatischen Sinne zu berücksichtigen, dass Konzepte nicht allein transferiert werden, sondern immer von einer Paarung aus Bedeutung und Form auszugehen ist. In Bezug auf die untersuchte Caused-Motion-Konstruktion bei deutsch-französischen Kindern stellt sich die Frage, wie sich ein Transfer von Konzeptualisierungsmustern bzw. TfS gestalten würde. Den Ausführungen zufolge wären Unterschiede in der Enkodierung von 'Bewegungsart' und 'Weg' zu erwarten. Dies gestaltet sich jedoch bei Caused-Motion und vor allem Objektplatzierungen im Deutschen und Französischen als schwierig: Wie bereits beschrieben, kann für Caused-Motion das Französische nicht strikt als V-framed-Sprache eingeteilt werden, da es diverse Lexikalisierungsmuster aufweist. Übertragungen von Lexikalisierungsmustern sind

¹⁰⁶ Der konzeptuelle Transfer ist laut der Jarvis und Pavlenko (2008) nicht mit semantischem Transfer gleichzustellen.

weniger eindeutig und für die Untersuchung von Transfer weniger geeignet, da Sprecher zum Ausdruck von Caused-Motion in beiden Sprachen auf Verben zurückgreifen, die ‘Bewegungsart’ und ‘Kausalität’ enkodieren (vgl. Kap. 5.3 und 5.4).¹⁰⁷ Möglich wäre dennoch, dass Bilinguale weniger ‘Bewegungsart’ ausdrücken, da diese im Französischen weniger salient ist. Das könnte sich im Deutschen durch eine höhere Verwendung neutraler Verben zeigen, wie bei Hickmann et al. (2014a), und für ein konvergentes Muster sprechen. Bezüglich der Direktionalangabe ist anzunehmen, dass Bilinguale die Leerstelle in der französischen Konstruktion häufiger mit Information zur Direktion oder Lokation füllen, da die semantische Information des Weges im Deutschen nicht dem Kontext überlassen werden kann und demnach zu den verbalisierten Informationen gehört. Darüber hinaus können idiosynkratische Verwendungen von Verben oder Direktionalangaben auf nicht eingehaltene semantisch-lexikalische Einschränkungen zurückgeführt werden.

Für die vorliegende Arbeit steht die Identifikation von Transfer im Vordergrund: Quantitative und qualitative Abweichungen sowie die Transferrichtung sollen festgestellt und eine mögliche Ursache bzw. ein zugrundeliegender Mechanismus identifiziert werden. Wie bereits beschrieben, ist eine Differenzierung von einer semantischen und konzeptuellen Ebene hierfür nicht zentral. Welche weiteren Rückschlüsse die Erkenntnisse zur mentalen Repräsentation von Bewegungsereignissen auf die Konzeptualisierung der abstrakten Caused-Motion-Konstruktion bei Bilingualen zulassen, wird im Kapitel 5.6.2 thematisiert.

5.6.2 Konzeptualisierung der Caused-Motion-Konstruktion bei Bilingualen

Effekte des TfS und der CTH sind möglicherweise bei den in Leerstellen eingesetzten Verben oder Direktionalangaben zu erwarten. Da die abstrakte Caused-Motion-Konstruktion den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet, wird in diesem Abschnitt die Konzeptualisierung aus einer konstruktionsgrammatischen Perspektive aufgegriffen. Es sei darauf hingewiesen,

¹⁰⁷ Die häufige Verwendung von Weg-Verben in der Intransitiv-Motion-Konstruktion im Französischen könnte jedoch einen Einfluss auf die Salienz und die Repräsentation von Weg-Verben in der Caused-Motion-Konstruktion haben.

dass aufgrund fehlender Untersuchungen hier nur Vermutungen ausgesprochen werden.

Bezüglich der mentalen Repräsentationen bei Bilingualen wurden in Kapitel 4.2 verschiedene Studien angeführt, deren Ergebnisse eine frühe Trennung der Sprachsysteme bei bilingualen Kindern und eine autonome Entwicklung mit gegenseitiger Beeinflussung der Sprachen nahelegen. Die Sprachen werden jedoch nicht als getrennte Systeme betrachtet, sondern vielmehr als ein einziges Repertoire, ähnlich dem Konstruktikon Bilingualer. Es stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten demnach für die mentale Repräsentation der abstrakten Caused-Motion-Konstruktion im bilingualen Konstruktikon in Erwägung gezogen werden können.

Untersuchungen zum TfS und CTH haben eine Annäherung der Muster bzw. eine Konvergenz gezeigt (vgl. u. a. Lai et al., 2013; Alferink & Gullberg, 2014). Es wäre daher möglich, dass diese Annäherung der Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und Französischen in der Bildung einer Diakonstruktion in Form von [Agens Verb Thema Direktionalangabe] resultiert, wie von Höder (2012, 2014a) beschrieben. Der Nachweis einer sprachübergreifenden Koaktivierung von syntaktischen Mustern in Priming-Experimenten (vgl. Kap. 4.3.2) stützt die Annahme einer solchen Diakonstruktion. Ähnlich wie bei Bylund und Jarvis (2011) wäre ein stärkeres *entrenchment* dieser Konstruktion zu erwarten, was wiederum in einem einfacheren Abruf und dadurch häufigeren Gebrauch bei Bilingualen resultieren könnte (vgl. Dux, 2018).

Voraussetzung für die Bildung der Diakonstruktion ist, dass jeder Bestandteil der Konstruktion unabhängig von der Sprache als gleich kategorisiert wird, d. h. dass das Agens einer Konstruktion auf Deutsch dem Agens einer Konstruktion auf Französisch entspricht, sodass über Analogiebildung ein Schema entstehen kann. Durch die Konvergenz der Muster ist dies durchaus plausibel, zumal Verben bei Objektplatzierungen sowohl im Deutschen als auch im Französischen in der Regel die gleichen semantischen Inhalte enkodieren (vgl. Abbildung 16). Hinsichtlich der Leerstelle der Direktionalangabe stellt sich die Frage, ob eine allgemeine Lokation im Französischen und der Weg im Deutschen in die gleiche Kategorie aufgenommen werden können. Goldberg (1995: 159) trifft hierbei keine Unterscheidung. Denkbar ist also, dass eine gemeinsame Kategorisierung in der Form einer *low-level-Caused-Motion-Konstruktion* für

einfache Ereignisse möglich ist, in der sich die semantischen Inhalte zwischen den Sprachen ähneln. Wie beschrieben, erzielten Studien mit anderen Stimuli unterschiedliche Ergebnisse zur Enkodierung semantischer Informationen (vgl. u. a. Oxsenbauer & Engemann, 2011).

sprachspezifische Konstruktion	<i>Marie</i>	<i>legt</i>	<i>das Buch</i>	<i>auf den Tisch</i>
	<i>Paul</i>	<i>tut</i>	<i>die Legos</i>	<i>rein</i>
	<i>er</i>	<i>steckt</i>	<i>die Perlen</i>	<i>ineinander</i>
Diakonstruktion	Agens	Verb	Thema	Direktionalangabe
sprachspezifische Konstruktion	<i>Marie</i>	<i>pose</i>	<i>le livre</i>	<i>sur la table</i>
	<i>Paul</i>	<i>met</i>	<i>les légos</i>	<i>dedans</i>
	<i>il</i>	<i>accroche</i>	<i>les perles</i>	<i>l'une dans l'autre</i>

Abbildung 16: Mögliche Darstellung einer Caused-Motion-Diakonstruktion und sprachspezifischer Instanzen

Darüber hinaus sind mit dem Gedanken eines linguistischen Repertoires auch sprachübergreifende Vererbungsbeziehungen zwischen den Konstruktionen anzunehmen, sodass eine Diakonstruktion möglicherweise in Verbindung mit anderen sprachspezifischen Konstruktionen steht ([Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2], [Agens Verb Thema]).

Eine weitere Möglichkeit besteht in einer übersprachlichen Abstraktion auf semantischer Ebene, wie von Wasserscheidt (2016a) vorgeschlagen wurde und auch der Idee von *allostructions* (Cappelle, 2006) entspricht (vgl. Abbildung 17). Dabei ist davon auszugehen, dass die Formebene sprachspezifisch bleibt. Dies ist mit der Annahme von geteilten konzeptuellen Repräsentationen vereinbar (vgl. Pavlenko, 2009, vgl. Kap. 4.3.1). Einzelne Transferphänomene bzw. Querverweise (Wasserscheidt, 2016a) sind dabei nicht ausgeschlossen. Dafür müssen jedoch die Bestandteile der Konstruktion untersucht werden (vgl. Kap. 5.2., 5.3. und 5.4).

‘Caused-Motion’		
[Agens Verb Thema Dir.]	[Agens Verb Thema Dir.1 Dir.2]	[Agens Verb Thema]

Abbildung 17: Darstellung der Caused-Motion-Konstruktion im bilingualen Konstruktikon mit einer übersprachlichen semantisch-konzeptuellen Ebene

Zuletzt muss daran erinnert werden, dass der Gebrauch von abstrakten Konstruktionen hinterfragt werden muss und vielmehr *low-level*-Generalisierungen bzw. teilspezifische Konstruktionen im Fokus stehen (vgl. Perek, 2015). Auch wenn Diakonstruktionen oder semantische Generalisierungen existieren, wird für den Sprachgebrauch nicht zwingend auf diese zurückgegriffen. Dieser Aspekt muss bei der Betrachtung der Ergebnisse der im Folgenden vorgestellten Studie berücksichtigt werden.

6 Fragestellungen und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Verbalisierung von Caused-Motion-Ereignissen im simultanen deutsch-französischen Erstspracherwerb aus einer konstruktionsgrammatischen und gebrauchsbasierten Perspektive zu untersuchen. Ausgangspunkt ist die von Goldberg (1995) für das Englische definierte Caused-Motion-Konstruktion, auf deren Grundlage in Kapitel 5.3 und 5.4 die Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und Französischen beschrieben wurden, deren Verbalisierungen wiederum als Untersuchungsgegenstand für die vorliegende Studie dienen. Die Arbeit geht der Frage nach, wie der Erwerb der Caused-Motion-Konstruktion bei deutsch-französischen bilingualen Kindern zwischen vier und acht Jahren im Vergleich zu monolingualen verläuft. Weiterhin sollen aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen Aussagen über den Aufbau des Konstruktions und das Zusammenspiel von Konstruktionen bei Bilingualen abgeleitet werden. Auf der Grundlage der in den Kapiteln 2 bis 5 dargestellten Forschungslage lassen sich drei Fragestellungen formulieren, die im Folgenden im Zusammenhang mit den Hypothesen erläutert werden.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die Konstruktionen bilingualer deutsch-französischer Kinder sowie der Kontrollgruppen (vgl. Kap. 7.1) in einem ersten Schritt auf einer schematischen Ebene hinsichtlich semantischer Rollen betrachtet. In Kapitel 5.3 und 5.4 wurden die verschiedenen Caused-Motion-Konstruktionen im Deutschen und Französischen beschrieben und mithilfe semantischer Rollen definiert. Dabei wurde unter Berücksichtigung der grundlegenden, von Talmy (1985) dargestellten Lexikalisierungsmuster festgestellt, dass im Deutschen und Französischen trotz geringer Unterschiede ähnliche semantische Inhalte in Verb und Direktionalangabe ausgedrückt werden. Die größte Überschneidung zwischen Verbalisierungen von Caused-Motion im Deutschen und Französischen findet sich in der Konstruktion der Form [Agens Verb Thema Direktionalangabe] (Bsp. *Paul tut die Legos in die Kiste, Paul met les légos dans la boîte*). Auch wenn die einzelnen Lexikalisierungsmuster in der vorliegenden Arbeit nicht im Vordergrund stehen, lässt dieses Erkenntnis den Schluss zu, dass die semantische Ähnlichkeit der Komponenten in den einzelnen Sprachen die Bildung einer sprachübergreifenden Kategorie oder Leerstelle

zulassen könnte. Außerdem lässt sich basierend auf den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung festhalten, dass zumindest die konzeptuell-semantic Ebene als sprachunabhängig gelten kann und somit über diese Ebene auch Konstruktionen bzw. ihre Leerstellen sprachübergreifend in Verbindung stehen könnten. Es kann daher vermutet werden, dass bilinguale Kinder mithilfe von allgemein kognitiven Prozessen, wie *structural alignment* und Analogiebildung die deutschen und französischen Instanzen der Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] als gleich erkennen und über die Sprachen hinweg kategorisieren können. Das wiederholte Auftreten von Instanzen in beiden Sprachen, d. h. eine hohe Type-Frequenz, könnte zum *entrenchment* dieser abstrakten Konstruktion führen, die sich bei Bilingualen als sprachunabhängiges abstraktes Schema in Form einer Diakonstruktion (Höder, 2012, vgl. Kap. 4.3.3) oder *allostruction* (Cappelle, 2006, vgl. Kap. 5.6.2) gestalten könnte. Dies würde wiederum die Zugänglichkeit der Konstruktion erhöhen und in einem häufigeren Gebrauch dieser resultieren. Daher könnte die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] von den Bilingualen bevorzugt werden. Vor allem im Französischen könnte aufgrund der Inkonsistenz der Muster ein Unterschied zwischen Bi- und Monolingualen sichtbar werden, da erwartet werden kann, dass die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] durch das Vorkommen im Deutschen bei den Bilingualen mehr *entrencht* ist.

Es wäre jedoch auch zu bedenken, dass keine Unterschiede zwischen den Gruppen zu beobachten sind. Tatsächlich weist der bilinguale Spracherwerb nur geringe qualitative Abweichungen zum monolingualen auf, wie in Kapitel 4.2.2 beschrieben. Für einsprachige Kinder haben Studien aus dem Bereich Motion und Caused-Motion den Einfluss typologischer Faktoren im Spracherwerb betont, da sich Kinder bereits früh an den Mustern der Erwachsenen orientieren (vgl. Kap. 5.5.1). Auch wenn sich der Erwerbsprozess aufgrund erhöhter Komplexität und Variabilität der Muster im Französischen langsamer vollzieht, wäre denkbar, dass sich auch die Bilingualen mit bereits vier Jahren an den Mustern der jeweiligen Sprache orientieren und somit stabile, separate Subsets aufbauen (vgl. Kap. 4.2). Somit wäre ebenfalls möglich, dass die Bilingualen und Monolingualen die gleichen Konstruktionen verwenden.

Allerdings ist trotz ähnlicher Spracherwerbsverläufe zwischen mono- und bilingualen Kindern und stabiler Subsets nicht abzustreiten, dass sich die

Sprachen Bilingualer gegenseitig beeinflussen. Daraus resultieren Abweichungen von der monolingualen Sprachnorm, die in der Literatur unter der Bezeichnung *Transfer* zusammengefasst werden (vgl. Kap. 4.4). Im Rahmen der Konstruktionsgrammatik können sie anhand verschiedener Mechanismen bzw. Ansätze wie *Imitation* und *Analogie* (Wasserscheidt, 2016a), *pattern replication* (Matras & Sakel, 2007) sowie mit dem *FIT*-Modell (Ambridge & Lieven, 2011; Ambridge et al., 2011) beschrieben werden, die in Kapitel 3.4 und 4.4.3 vorgestellt wurden.

Fragestellung 1: Welche Konstruktionen verwenden bilinguale und monolinguale Kinder zum Ausdruck von Caused-Motion?

Hypothese 1.1. Im Vergleich zu den monolingualen Kindern verwenden die bilingualen häufiger die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe], die in beiden Sprachen sowohl funktional als auch formal gleich ist.

Hypothese 1.2. Die bilingualen Kinder verwenden die gleichen Konstruktionen wie die monolinguale Kontrollgruppe.

Hypothese 1.3. Die bilingualen Kinder verwenden im Vergleich zu den monolingualen nicht nur sprachtypische Konstruktionen.

In einem weiteren Schritt werden die Konstruktionen bzw. die Instanzen auch auf einer spezifischen Ebene untersucht, deren Relevanz in den vorherigen Kapiteln mehrfach betont wurde. Bei der Analyse der spezifischen Konstruktionen liegt der Schwerpunkt auf der Leerstelle des Verbs, dessen Rolle im Konstruktionserwerb in Kapitel 3.3 dargelegt wurde. Die Leerstelle der Direktionalangabe wird dabei zusätzlich berücksichtigt, da sie im Rahmen des Caused-Motion-Ereignisses wesentliche Inhalte enkodiert.

Für das Englische wurde die hohe Auftretensfrequenz des generischen und prototypischen Verbs *put* 'tun' in der Caused-Motion-Konstruktion festgestellt, das den Erwerb der Semantik der Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] unterstützt, indem es die prototypische Semantik dieser widerspiegelt (vgl. Goldberg et al., 2004). Im Deutschen und Französischen stehen dem Sprecher mehrere Konstruktionsformen zur Verbalisierung eines Caused-Motion-Ereignisses zur Verfügung ([Agens Verb Thema Direktionalangabe],

[Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2], [Agens Verb Thema]). Da diese die Bedeutung ‘Caused-Motion’ teilen, kann erwartet werden, dass die generischen und prototypischen Verben *machen*, *tun*, *mettre* ‘tun’ sowie *enlever* ‘wegnehmen’¹⁰⁸ gleichermaßen in den Instanzen aller Konstruktionstypen vertreten sind.

Neben den generischen Verben, deren Gebrauch den Erwerb des Konstruktionsschemas erleichtert, muss auch der Verbgebrauch in den verschiedenen Caused-Motion-Ereignissen (Itemtypen ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO, vgl. Kap. 7.2) analysiert werden, da sich eine Verbindung zwischen der Semantik der Verben und der Semantik von *low-level*-Konstruktionen nachweisen lässt (Perek, 2015). Darüber hinaus wird in der Literatur die Bedeutung von teilspezifischen Konstruktionen und von Generalisierungen auf weniger abstrakten Ebenen thematisiert, auf die Sprecher im Sprachgebrauch zurückgreifen (vgl. Kap. 2.4.3). Demnach wären für die einzelnen Ereignisse unterschiedliche prototypische Verben möglich, die hochfrequent auftreten und somit eine teilspezifische Konstruktion für den Itemtyp bilden.

Fragestellung 2: Welche Verben werden in den Caused-Motion-Konstruktionen verwendet?

Hypothese 2.1. Semantisch neutrale und prototypische Verben wie *machen*, *tun*, *mettre* ‘tun’, *enlever* ‘wegnehmen’ kommen in allen Konstruktionstypen vor.

Hypothese 2.2. Einzelne Verben treten hochfrequent bei der Verbalisierung bestimmter Caused-Motion-Ereignisse (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO) auf und sind für das Ereignis prototypisch.

Die Hypothesen sind stets im Vergleich beider Lernergruppen zu betrachten.

Die dritte Fragestellung befasst sich ebenfalls mit dem Gebrauch des Verbs, rückt jedoch neben dem Vergleich zwischen den Lernergruppen den Entwicklungsaspekt in den Fokus. Für den Erwerb von abstrakten Konstruktionen wird der Leerstelle des Verbs eine bedeutende Rolle zugewiesen, wobei die Relevanz prototypischer,

¹⁰⁸ In der vorliegenden Studie werden DO- und UNDO-Handlungen durchgeführt. Anders als im Deutschen werden bei DO und UNDO im Französischen die Handlung zwei unterschiedliche Verben verwendet.

generischer und häufig vorkommender Verben betont wird (vgl. Kap. 3.3). Für das Deutsche und das Französische kann somit angenommen werden, dass die Verben *machen, tun, mettre* ‘tun’ sowie *enlever* ‘wegnehmen’ beim Konstruktionserwerb unterstützend wirken und mit zunehmendem Alter und wachsendem Wortschatz durch spezifische Verben ersetzt werden. Dabei kann ein Unterschied zwischen den Bi- und Monolingualen erwartet werden: Da Bilinguale mehrere Konstruktionsmuster erwerben müssen und der Einsatz von neutralen Verben zudem noch Verarbeitungskosten reduziert, ist anzunehmen, dass der Gebrauch neutraler Verben auch bei den achtjährigen Bilingualen noch sehr verbreitet ist. Bei der in beiden Sprachen vorkommenden Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] jedoch könnte der Einsatz von semantisch spezifischen Verben zu einem früheren Zeitpunkt beginnen, da die Bilingualen diese Konstruktion in beiden Sprachen gebrauchen können, die Form somit möglicherweise stärker *entrencht* ist und es dadurch einfacher ist, spezifische Verben einzusetzen. Durch die Zunahme an spezifischen Verben wird die Variabilität in den Leerstellen erhöht, sodass zwischen dem vierten und achten Lebensjahr eine wachsende Variation in der Kombination zwischen Verb und Direktionalangabe zu erwarten ist. Der vermutete verzögerte Einsatz von spezifischen Verben bei den Bilingualen würde sich auch hier zeigen. Dies wird durch die Annahme aus dem gebrauchsbasierten Spracherwerb unterstützt, dass der Weg zu abstrakten Konstruktionen über teilspezifische Konstruktionen verläuft. Auch wenn die jüngeren getesteten Probanden bereits vier Jahre alt sind und in diesem Alter von ersten Abstraktionen ausgegangen werden kann (vgl. Kap. 3.2.2), wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit wiederholt auf den Gebrauch teilspezifischer Konstruktionen hingewiesen, sodass mit starren Kombinationen von Verb und Direktionalangabe gerechnet werden muss.

Fragestellung 3: Wie verändert sich die Besetzung der Leerstellen von Verb und Direktionalangabe in der Caused-Motion-Konstruktion zwischen vier, sechs und acht Jahren?

Hypothese 3.1. Sowohl bei bilingualen Kindern als auch bei monolingualen werden semantisch neutrale Verben bevorzugt, bevor mit zunehmendem Alter spezifische Verben verwendet werden. Im Vergleich zu den Monolingualen ist der Einsatz von spezifischen Verben bei den Bilingualen verzögert.

Hypothese 3.2. Spezifische Verben setzen die Bilingualen häufiger und eher im Konstruktionstyp [Agens Verb Thema Direktionalangabe] ein als in den anderen Konstruktionstypen.

Hypothese 3.3. Die Variation der lexikalischen Inhalte in den Leerstellen nimmt in beiden Lernergruppen im Erwerbsverlauf zu, wobei die Ausprägung bei den Monolingualen stärker ist.

7 Methode

7.1 Probanden

Für die vorliegende Studie wurden Daten von insgesamt 118 bilingualen deutsch-französischen Kindern erhoben. Die Hälfte der bilingualen Probanden wurde auf Deutsch untersucht, die andere Hälfte auf Französisch. Der Studienaufbau entspricht einem *between-subject-design*, d. h., ein Proband wurde zu einem Untersuchungszeitpunkt nur in einer seiner Sprachen getestet. Die Daten der bilingualen Kinder wurden im Zeitraum von 2012 bis 2016 in der Grundschule und dem Kindergarten der Sections Internationales de Sèvres in Frankreich erhoben. Weiterhin wurden Vergleichsgruppen von insgesamt 119 monolingualen Probanden herangezogen, dabei handelt es sich um Daten aus dem deutsch-französischen Projekt LANGACROSS.¹⁰⁹ Die Datenerhebung fand im Münchner und Pariser Umfeld statt.

Die bilingualen und monolingualen Probanden können den drei Altersgruppen vier, sechs und acht Jahren zugeordnet werden, wobei jede Gruppe zwischen 18 und 20 Probanden enthält. Die Auswahl dieser Altersgruppen erfolgte unter anderem in Anlehnung an vorherige Studien im Bereich Spracherwerb und Bewegungsereignisse (vgl. Harr, 2012; Engemann, 2013). Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt der Studien zum gebrauchsbasierten Spracherwerb vor dem dritten Lebensjahr, weswegen die ausgewählten Altersgruppen zu einer Erweiterung des Forschungsstands beitragen können. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Gruppen, die jeweilige Probandenanzahl, den Altersdurchschnitt und die Altersrange. Ziel war es, jeweils eine Gruppengröße von 20 Probanden zu erreichen, sodass individuelle Unterschiede in der Sprachbiographie der Probanden besser ausgeglichen werden und statistische Berechnungen möglich sind. In jeder Altersklasse standen nur eine begrenzte Anzahl an Schülern zur Verfügung, die zudem noch den Einschlusskriterien entsprechen mussten (siehe unten). Trotz der Testung über mehrere Jahre hinweg war es bei den Vierjährigen nicht möglich, die

¹⁰⁹ Das Projekt *Utterance structure in context: first and second language acquisition in a cross-linguistic perspective* (LANGACROSS) wurde von Prof. Dr. Maya Hickmann (CNRS Paris) in Zusammenarbeit mit Christiane von Stutterheim (Universität Heidelberg) und Christine Dimroth (Westfälische Wilhelms Universität Münster) geleitet. An dieser Stelle möchte ich mich erneut ausdrücklich für die Erlaubnis zur Verwendung der Daten bedanken.

komplette Probandenzahl zu erreichen, da die Testung bei den noch jungen Kindern oft abgebrochen werden musste.

Ein Einschlusskriterium für die Teilnahme der Bilingualen an der Studie war ein relativ ausgeglichenes bilinguales Umfeld. Das Kind sollte von Geburt an mit beiden Sprachen aufgewachsen sein und regelmäßig über die familiäre und soziale Umgebung sowie durch Medien mit beiden Sprachen Kontakt haben. Relevant war ebenfalls, dass ein Elternteil Deutsch und der andere Französisch mit dem Kind sprach. Weiterhin wurden Kinder ausgeschlossen, die häufig mit einer dritten Sprache Kontakt hatten, durch z. B. eine englischsprachige Kinderbetreuung. Die Eltern wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, der Informationen zur bilingualen Sprachpraxis im Umfeld des Kindes liefert (vgl. Anhang B). Ziel dieses Fragebogens war es, Quantität und Qualität des Inputs in den jeweiligen Sprachen festzustellen. Aufgrund der Subjektivität der Antworten diente dieser nur der Informationsgewinnung zur Auswahl der Probanden. Die Auswahl der Probanden wurde durch Gespräche mit den Lehrern und Erziehern weiter eingeschränkt, wodurch Kinder mit einem niedrigen Sprachniveau oder besonders schüchterne Kinder ausgeschlossen wurden.

Tabelle 3: Überblick über die Probanden (Anzahl, Altersdurchschnitt, Altersrange)

	Bilingual		Monolingual	
	Deutsch	Französisch	Deutsch	Französisch
4 J.	N=18 Ø 4;4 3;5 - 5;1	N=20 Ø 4;4 3;8 - 4;11	N=20 Ø 4;3 3;7 - 4;9	N=20 Ø 3;8 3;4 - 4;0
6 J.	N=20 Ø 6;0 5;6 - 6;9	N=20 Ø 6;3 5;6 - 6;11	N=20 Ø 6;1 5;8 - 6;6	N=19 Ø 5;9 5;2 - 6;3
8 J.	N=20 Ø 8;0 7;5 - 8;7	N=20 Ø 7;11 7;1 - 8;9	N=20 Ø 8;6 7;10 - 9;3	N=20 Ø 7;10 7;6 - 8;2

Die Individualität der Sprecher und ihre Sprachbiographien muss jedoch berücksichtigt werden. Durch die Schwierigkeit, die Faktoren zur Dominanzbestimmung zuverlässig messen zu können (vgl. Flecken, 2011: 66), werden die Gruppen nicht weiter hinsichtlich der Dominanz unterteilt. Insgesamt wird angenommen, dass Französisch die dominante Sprache der Probanden ist, weil

sie in ihrem Alltag häufiger mit dieser Sprache konfrontiert sind (vgl. Kap. 4.1.1). In der Grundschule haben die Kinder sechs Wochenstunden Deutsch, im Kindergarten drei. Dass die Kinder dennoch ein gutes Deutschniveau haben, konnte zum einen durch den Austausch mit den Lehrkräften und zum anderen durch den Schuleignungstest zum Eintritt in die deutsche Abteilung dieser Schule gesichert werden.

Die Probanden werden u. a. aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht mit vollständigem Namen genannt. Jedem Probanden wird ein Kürzel zugewiesen, aus dem zunächst Lernergruppe und Sprache ersichtlich werden. Die vorliegende Studie verwendet die im Rahmen des Projekts LANGACROSS gebräuchliche englische Bezeichnung für die Gruppen.

- BG: Bilingual German
- G: (Monolingual) German
- BF: Bilingual French
- F: (Monolingual) French

Anschließend wird die Altersgruppe durch die Zahlen 04, 06 und 08 gekennzeichnet. Die letzten zwei Zahlen entsprechen der Nummer, die jedem Probanden zugeteilt wird. Da von einigen Probanden die Daten nicht verwertbar waren oder die Untersuchung abgebrochen wurde, ist die Nummerierung nicht fortlaufend. Somit ergibt sich beispielsweise das Kürzel BG0401 für den ersten auf Deutsch getesteten bilingualen vierjährigen Probanden.

7.2 Stimuli

Die Stimuli wurden aus einer Studie von Hickmann und Hendriks (2006)¹¹⁰ übernommen. Hierbei wurden die Probanden aufgefordert, vom Versuchsleiter vorgeführte Handlungen mit Spielzeug oder Alltagsgegenständen zu beschreiben. Mit einem Gegenstand wurden jeweils zwei aufeinanderfolgende Bewegungen gezeigt: Zunächst platziert der Untersucher den Gegenstand an einen Ort (DO-Handlung), bevor er diesen wieder in seine Ausgangsposition bringt (UNDO-Handlung). Die Items können in vier unterschiedliche Bewegungsereignisse eingeteilt werden: ONTO-Items, bei denen ein Gegenstand auf

¹¹⁰ Von der Studie von Hickmann und Hendriks (2006) wird lediglich der *dynamic task* untersucht.

einen anderen platziert wird, CLOTHING-Items, bei denen einer Puppe ein Kleidungsstück angezogen wird, JOINING-Items, bei denen zwei Gegenstände zusammengeführt werden und INTO-Items, in denen ein Gegenstand in einen Behälter gelegt wird. Durch die unterschiedlichen Ereignisse werden die Bewegungsart, der Weg, der bewegte Gegenstand sowie der Hintergrund variiert (vgl. Kap. 5.2). Zudem ermöglicht die Einteilung in die vier Itemtypen die Analyse von *low-level*-Generalisierungen (vgl. Kapitel 2.4.3).

Im Anhang A findet sich eine vollständige Auflistung der Items. An dieser Stelle sei auf einige Besonderheiten hingewiesen: Bei Item A4, bei dem ein Haken an eine Wand platziert wird, handelt es sich um einen Saugnapfhaken. Bei den Items C2 und C4 handelt es sich um zwei perlenartige Gegenstände, die auf der einen Seite ein Loch haben und auf der anderen Seite einen Stecker. Der Stecker einer Perle kann somit in das Loch der anderen gesteckt werden, sodass die Perlen aneinandergehängt werden. Die Items C1 und C5 sowie C2 und C4 unterscheiden sich dadurch, dass bei C1 und C4 ein Lego bzw. eine Perle zu dem anderen, statischen Lego bzw. der Perle geführt wird. Bei C2 und C5 werden die Perlen bzw. Legos zueinander bewegt. Bei im Ergebnisteil angeführten Beispielen dieser Items wird aufgrund der nicht immer eindeutigen Differenzierung die Itemnummer angegeben. Item D5, bei dem ein Puzzleteil in ein anderes gelegt wird, zählt zu den INTO-Items. Bei der Auswertung muss für dieses Item jedoch berücksichtigt werden, dass die Bewegung auch als JOINING-Ereignis gesehen werden kann.

7.3 Durchführung

Die Testung fand in einem ruhigen Raum der Schule bzw. des Kindergartens statt. Jeder Proband nahm einzeln an der Untersuchung teil. Um die Aufgabe vor allem für die jüngeren Kinder spielerisch zu gestalten, wurden sie gebeten, einer Puppe die Augen zu verbinden und ihr anschließend möglichst genau zu beschreiben, was der Versuchsleiter ihnen zeigte. Wurde die Handlung nicht spontan beschrieben, fragte der Versuchsleiter „Was passiert denn hier?“ oder „Was mach ich denn?“ Bei einer unvollständigen Antwort konnte der Versuchsleiter erneut nachfragen (vgl. Bsp. 58).

(58)*EXP: *Was mache ich hier?*¹¹¹

*SUI: *Du klebst das Haken.* (BG08)

*EXP: *Wohin?*

*SUI: *Auf die Mauer.*

Die Handlungen wurden in zwei unterschiedlichen Reihenfolgen präsentiert, die den Probanden willkürlich zugeordnet wurden. Die Äußerungen wurden mit einem Laptop oder einem Diktiergerät aufgenommen.

7.4 Transkription

Die Äußerungen wurden unter der Berücksichtigung der CHAT-Konventionen in CHILDES¹¹² transkribiert. Die Äußerungen des Versuchsleiters und des Kindes wurden wie ein Dialog transkribiert, wobei jede Zeile mit *SUI für eine Äußerung des Probanden oder *EXP für eine Äußerung des Versuchsleiters beginnt. Zuvor dient das Kürzel @G: *Item* der Kennzeichnung des Items, sodass jede Äußerung einem bestimmten Item zugeordnet werden kann. Bei der Transkription wurden grammatikalische Fehler nicht korrigiert. Nicht relevante Aussagen, die keinen Bezug zum Bewegungsereignis hatten, wurden nicht transkribiert und durch *www* gekennzeichnet. Kommentare wurden gegebenenfalls in einer mit %com beginnenden Zeile angegeben. Folgende Zeichen wurden häufig verwendet und finden sich in den angeführten Beispielen wieder:

- # Pause zwischen Wörtern
- ## lange Pause zwischen Wörtern
- [/] Wiederholung ohne Korrektur
- [//] Wiederholung mit Korrektur
- < > wiederholte Äußerung vor Korrektur
- x unverständliches Wort
- xx mehrere unverständliche Wörter
- +/. Unterbrechung durch andere Sprecher

¹¹¹ In der Regel wird nur die Äußerung des Probanden wiedergegeben. Zum besseren Verständnis wird in einigen Fällen ebenfalls die Frage des Untersuchers angegeben.

¹¹² Siehe <https://childes.talkbank.org>.

+//. Abbruch
www nicht transkribierte Äußerung

7.5 Kodierung

Die Daten wurden mit dem in CHILDES enthaltenen Programm CLAN (Computerized Language ANalysis) kodiert. Es wurde nur eine Äußerung pro Item kodiert, meistens die erste Äußerung des Kindes. Falls die Nachfrage des Versuchsleiters eine präzisere Antwort ermöglichte, wurde dennoch die erste Äußerung kodiert, bei der das Kind nicht durch die Frage beeinflusst war. Für jede Zieläußerung wurde eine *coding line* erstellt, die für die Auswertung der Daten zentrale Informationen enthält. Jede *coding line* besteht aus 12 Feldern, die durch einen Doppelpunkt getrennt werden. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die verschiedenen Felder. Auf Felder, die für die Datenanalyse relevant sind, wird anschließend genauer eingegangen.

Tabelle 4: Felder der *basic coding line*

1	Einleitung der <i>coding line</i> durch \$
2	Art der Handlung: DO (a), UNDO (b)
3	Konstruktionstyp: geäußerte semantische Rollen
4	Verb: semantischer Inhalt und Infinitiv
5-8	Direktionalangabe: Wortart und Form
9	Idiosynkrasien
10	<i>figure</i> (bewegter Gegenstand)
11	<i>ground</i> (Zielort der Bewegung)
12	Kommentare (Hervorhebungen, Annotationen für weitere Zwecke)

Äußerungen, die nicht als Zieläußerungen galten, wurden nicht kodiert. Dazu zählen statische Beschreibungen sowie sonstige Beschreibungen des Gegenstandes (vgl. Bsp. 59-61). Äußerungen, die nicht die Handlung selbst beschreiben, wurden nicht berücksichtigt. In (61) beispielsweise beschreibt der Proband nicht die

Zielbewegung, d. h., wie die Kassette in die Hülle gelegt wird, sondern das Öffnen der Hülle.

(59) *Die sind zusammen jetzt.* (G06)

(60) *Das ist zum Anhängen.* (BG04)

(61) *EXP: *Dann habe ich eine Hülle und eine Kassette, was hab ich gemacht?*

*SUI: *Du hast ihn aufgemacht.* (BG06)

- Feld 2: Art der Handlung

Die Untersuchung ist so aufgebaut, dass auf eine Handlung (DO - a) die rückwirkende Handlung folgt (UNDO - b). Daher ist die Äußerung zur Beschreibung der UNDO-Handlung teilweise elliptisch (vgl. Bsp. 62), indem beispielsweise nur die Direktionalangabe genannt wird und somit auch nur eine Direktionalangabe als semantische Rolle für diese Konstruktion gezählt wird. Die getrennte Kodierung der zwei Handlungen ermöglicht, diesen Aspekt bei der Datenanalyse zu berücksichtigen und bei den UNDO-Handlungen Auslassungen erklären und relativieren zu können.

(62) @G: D5a

*EXP: *Was mache ich mit dem Spielzeug?*

*SUI: *Tust du in die Schale.* (G06)

@G: D5b

*EXP: *Und dann?*

*SUI: *Wieder raus.*

- Feld 3: Konstruktion: geäußerte semantische Rollen

Die Erfassung der Form der Konstruktion erfolgt durch die Beschreibung der geäußerten semantischen Rollen, in Anlehnung an die von Goldberg definierten *argument roles* für die Caused-Motion-Konstruktion (vgl. Goldberg, 2006) und an die von Quirk et al. (1985: 470 ff.) fürs Englische beschriebenen „semantic roles of clause elements“. Die Beschreibung von semantischen Rollen wurde gegenüber der Beschreibung von Wortarten und syntaktische Funktion bevorzugt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder solche metasprachlichen Kategorien bilden und gebrauchen (Ambridge & Lieven, 2015). Tabelle 5 gibt eine Übersicht über die

in der Kodierung verwendeten semantischen Rollen und ihre Kürzel. Wie von Goldberg (1995) beschrieben, enthält die Caused-Motion-Konstruktion drei *argument roles* <cause, theme, goal>, denen jeweils die syntaktische Form Subjekt (SUBJ), Objekt (OBJ) und Direktionalangabe (OBL) zugewiesen wird (vgl. Kap 2.2.3). Für die Kodierung der Daten dieses Projekts entspricht das Subjekt dem Agens und das Objekt in der Regel dem Thema (*affected*).¹¹³ Eine zusätzliche Kategorie beinhaltet resultierende Objekte (*resultant*), d. h. die nur durch die Aktivitäten des Verbs existieren. Die Kategorie der Direktionalangabe (OBL) wurde erweitert und entspricht den Kürzeln L1 bis L7. L1 wird für die eindeutige Zuweisung einer Direktion verwendet. Neben Präpositionalphrasen handelt es sich dabei im Deutschen auch um einige Partikel. L2 wird für die Beschreibung eines Zustands verwendet. Sollte die Unterscheidung zwischen Direktion und Zustand nicht eindeutig sein, wird L3 für eine ambige Kategorie kodiert. Dies ist oft der Fall bei Partikeln im Deutschen. Die Kürzel L4, L5, L6 und L7 stehen für das Auftreten von zwei Elementen in der Direktionalangabe, die entweder die gleiche semantische Rolle haben oder sich unterscheiden. Außerdem wird in seltenen Fällen im Französischen durch ein Gerundium die Art der Bewegung spezifiziert (M). Ein zusätzlich ausgedrücktes Rezipient oder Instrument wird entsprechend durch +R und +I kodiert.

In Anlehnung an Goldberg et al. (2004: 295) wird von einer Caused-Motion-Konstruktion ausgegangen, wenn ein Verb, ein direktes Objekt sowie eine Direktionalangabe vorhanden sind. Da im Französischen die Direktionalangabe ausgelassen werden kann, müssen die Kriterien von Goldberg et al. (2004) angepasst werden. Kodiert werden die Kürzel der semantischen Rollen (vgl. Bsp. 63-65). Die Abkürzungen V (Verb), O (Objekt bzw. Thema) und L (Lokativ bzw. Direktionalangabe) wurden von Goldberg (2006: 106) übernommen.

(63) *Die Perlen zusammen machen.* (BG08)

O L3 V → VOL3

(64) *Du tust die Kasette in die Hülle.* (G08)

¹¹³ Quirk et al. (1985: 471) beschreiben als *affected* „a participant (animate or inanimate) which does not cause the happening denoted by the verb but is directly involved in some other way“.

A V O L1 → AVOL1

(65) *EXP: *Dann hab ich ein Pflaster, was mache ich mit dem Pflaster?*

*SUJ: *Dir hingeklebt.* (G06)

+R L1 V →VL1 +R

Tabelle 5: Übersicht über die für die Kodierung verwendeten semantischen Rollen und ihre Kürzel

Kürzel	semantische Rolle	Beispiel
A	Agens	Du legst die Legos in den Topf.
V	Verb	Du legst die Legos in den Topf.
O	betroffenes Objekt/Thema (<i>affected</i>)	Du legst die Legos in den Topf.
R	resultierendes Objekt	Du machst das Puzzle .
L1	Lokation (dynamisch)	Du legst die Legos in den Topf . Du nimmst sie wieder raus .
L2	Zustand	Du machst den Topf zu .
L3	ambig Lokation/Zustand	Du ziehst den Mantel an . Du steckst die Legos zusammen .
L4	mehrere Lokationen (L1 + L1)	Du legst die Legos in die Kiste rein .
L5	Lokation (L1) + ambig (L3)	Du machst den Mantel von dem Haken ab .
L6	ambig (L3) + ambig (L3)	Du steckst die Legos so zusammen .
L7	Zustand (L2) + Lokation (L1)	Tu l'as mis accroché (L2) sur le mur (L1) . Du es hast getan angehängen auf die Mauer. 'Du hängst es auf die Mauer.'
M	Art der Handlung (<i>Manner</i>)	Tu l'enlèves en tirant . Du es wegnimmst beim Ziehen. 'Du ziehst es ab.'
+R	Rezipient	Du ziehst der Puppe den Mantel an.
+I	Instrument	Du machst den Stift mit dem Deckel zu.

- Feld 4: Verben: semantischer Gehalt und Infinitiv

Im Hinblick auf die Leerstelle des Verbs werden der semantische Gehalt und der Infinitiv in der *coding line* erfasst. In Anlehnung an Hickmann und Hendriks (2006) wird beim semantischen Gehalt zwischen neutralen, spezifischen und irrelevanten Verben unterschieden. Tabelle 6 stellt dazu einen Überblick dar. Als neutral werden Verben beschrieben, die keine spezifischen Informationen enthalten. Sie können auf eine Vielzahl von Handlungen angewandt werden und entsprechen somit den von Ellis und Ferreira-Junior (2009) beschriebenen prototypischen und generischen Verben (vgl. Kap. 3.3). Irrelevante Verben enthalten keine Information über Bewegung. Hinter der Angabe zum semantischen Gehalt des Verbs wird der Infinitiv markiert. Zusätzlich wird bei einer *tun*-Konstruktion §-*tun* an das Verb angefügt (vgl. Bsp. 66). Das Kürzel §-*neg* folgt dem Verb bei der Verwendung von Negationspartikeln zum Ausdruck der UNDO-Handlung (vgl. Bsp. 67). Im Falle einer elliptischen Äußerung ohne Verb wird für dieses Feld *Vimp* notiert. Im Anhang findet sich eine Auflistung der verwendeten spezifischen, neutralen sowie irrelevanten Verben.

(66) *Die [Jacke] tust du da hinhängen.* (G04)

Vspe|hängen§-tun

(67) *Und dann legst du sie [Mütze] nicht auf den Kopf.* (BG06, UNDO-Handlung)

Vspe|legen§-neg

Tabelle 6: Semantischer Gehalt der Verben

	Deutsch	Französisch
neutrales Verb (Vneu)	<i>machen, tun</i>	<i>mettre</i> ‘tun’ <i>enlever</i> ‘wegmachen’
spezifisches Verb (Vspe)	<i>(an)ziehen,</i> <i>(auf)hängen</i>	<i>attacher</i> ‘festmachen’ <i>coller</i> ‘kleben’
irrelevantes Verb (Virr)	<i>zaubern, basteln</i>	<i>jouer</i> ‘spielen’

- Feld 5-8: Direktionalangabe: Wortart und Form

In den Feldern 5 bis 8 werden Informationen über die Direktionalangabe mit dem Kürzel Lx kodiert, was der *directional phrase* (OBL) (Goldberg, 1995: 152) oder

Satelliten (Talmy, 1985) entspricht. Da in einer Äußerung mehrere Informationen kodiert werden können, sind hier mehrere Felder vorgesehen, wie in Beispiel (68) dargestellt ist. In den jeweiligen Feldern wird zunächst die Wortart erfasst, die jedoch für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist und an dieser Stelle nicht näher beschrieben wird. Neben der Wortart wird die Form notiert (vgl. Beispiel 68). Auch hier orientiert sich die Kodierung am *Coding Manual* (Hickmann et al., 2014).

(68) *Du hast den Deckel auf den Topf drauf getan.* (G08)

PP|auf+NP:Part|drauf:0:0:

Werden Beispiele von Direktionalangaben im Fließtext beschrieben, so kann die Bezeichnung *auf+NP* verwendet werden, wobei NP für die Nominalphrase steht.¹¹⁴

- Feld 9: Idiosynkrasien

Nicht dem Sprachgebrauch entsprechend verwendete Verben und Direktionalangaben werden in Hickmann et al. (2014) als idiosynkratisch beschrieben (vgl. auch Harr, 2012; Engemann, 2013). Für die vorliegende Arbeit werden ebenfalls idiosynkratische Konstruktionen kodiert (vgl. Bsp. 69).

(69) *<wir machen> [//] du machst ihr das Schuh rein.* (BG08)

- Felder 10 und 11: *figure* und *ground*

Ob und mit welchen lexikalischen Einheiten der bewegte Gegenstand (*figure*) und der Hintergrund (*ground*) explizit genannt werden, wird in den Feldern 10 und 11 notiert. Da dies für diese Studie nicht wichtig ist, erfolgt an dieser Stelle keine weitere Beschreibung dieser Felder.

7.6 Datenanalyse

7.6.1 Variablen

Für die Datenanalyse werden fünf unabhängige Variablen definiert. Hinsichtlich der Probanden werden das Alter mit den Ausprägungen vier, sechs und acht Jahre,

¹¹⁴ Im konstruktionsgrammatischen Sinne wird auch nicht davon ausgegangen, dass die Probanden tatsächlich die Kategorie *Nominalphrase* bilden. Die Bezeichnung wird allein in Anlehnung an das Manual verwendet.

die Lernergruppen mit den Ausprägungen Bi- und Monolingual, sowie die Sprachen mit den Ausprägungen Deutsch und Französisch definiert. Bei den Items werden einerseits die Itemtypen festgehalten, eingeteilt in ONTO-Items, CLOTHING-Items, JOINING-Items und INTO-Items. Andererseits gelten auch die Handlungstypen mit den Ausprägungen DO- und UNDO-Handlung als unabhängige Variable.

Um die Verbalisierungen von Caused-Motion-Konstruktionen anhand der Daten zu analysieren, werden vier abhängige Variablen bestimmt, die hinsichtlich der Ausprägungen der unabhängigen Variablen zu untersuchen sind. Zunächst werden die verwendeten semantischen Rollen untersucht, die der Tabelle 5 zu entnehmen sind. Außerdem gilt der Konstruktionstyp als abhängige Variable. Drei Konstruktionstypen werden festgehalten: Konstruktionen mit einer Direktionalangabe, mit zwei Direktionalangaben und ohne Direktionalangabe. Die dritte unabhängige Variable umfasst die Verben, d. h. die Verbspezifität sowie die Verbform. Zuletzt wird die Type-Token-Ratio der Verben und Direktionalangaben als Variable erfasst, d. h. die Variationen in den Leerstellen des Verbs und der Direktionalangabe.

7.6.2 Statistische Analyse

Die statistische Analyse erfolgt mit R Studio (Version 1.1.383). Der erste Teil der Analyse wird mithilfe von *generalized linear mixed models*, genauer von gemischten Logitmodellen durchgeführt. Neben den festen Effekten werden für die Probanden zufällige Effekte aufgrund von wiederholten Messungen aufgenommen. In den Modellen werden die Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten einer abhängigen Variable (Y) modelliert, hier die Verwendung der einzelnen semantischen Rollen. Da es sich bei (Y) um eine dichotome Variable handelt, wird eine binäre logistische Regression durchgeführt ($y = 1$ für das Auftreten, $y = 0$ für das Nicht-Auftreten). Die Modelle werden mit der Funktion *gam* berechnet. Der Logit-Koeffizient modelliert, wie die unabhängige Variable auf die abhängige wirkt. Für die Interpretation werden exponierte Koeffizienten $exp(\beta)$ (erreicht durch die Entlogarithmierung des Logit-Koeffizienten) herangezogen, auch Odds Ratio genannt. Die Koeffizienten geben an, um welchen Faktor sich die Chance auf das Eintreten der semantischen Rolle erhöht, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Liegt der Wert bei 1, bedeutet dies, dass die Variable keinen Einfluss hat. Ein Wert über 1 bedeutet eine steigende Chance des Eintretens und

ein Wert unter 1 eine sinkende. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine bestimmte semantische Rolle im Verhältnis zur Gegenwahrscheinlichkeit auftritt, lässt sich wie folgt darstellen: $P(y = 1)/(1 - P(y = 1))$ und ist als Chance zu verstehen.

Durch das AIC (*Akaike information criterion*), ein Indikator für die Modellgüte, wird zwischen mehreren Modellen verglichen. Das Modell mit dem kleinsten AIC wird ausgewählt (vgl. Backhaus et al., 2018: 314). Dieses Informationskriterium beschreibt die Anpassungsgüte des Modells und verhindert gleichzeitig, dass zu viele Parameter in das Modell aufgenommen werden. Demnach enthält der AIC einen Strafterm, der eine zu hohe Anzahl an Parametern bestraft, da dies häufig eine verbesserte Anpassungsgüte zufolge hat (sog. *overfitting*). Darüber hinaus wird das Pseudo-Bestimmtheitsmaß (Pseudo- R^2) in Form von McFadden's R^2 angegeben, welches als Indikator für die Modellgüte bei logistischen Regressionen gilt. Werte zwischen 0.2 und 0.4 entsprechen einer guten Modellgüte. Das Pseudo-Bestimmtheitsmaß wird mithilfe der Maximum-Likelihood-Schätzungen zwischen einem Nullmodell und dem eigentlichen Modell errechnet (vgl. Backhaus et al., 2018: 298).

Zur Berechnung der Variation in den Leerstellen des Verbs und der Direktionalangabe wird die Type-Token-Ratio ermittelt. Da die Daten nicht normalverteilt sind, wurden die Voraussetzungen für die Durchführung eines parametrischen Tests bzw. einer Regressionsanalyse nicht erfüllt. Daher wird der non-parametrische Rangsummentest bzw. der Kruskal-Wallis-Test mit der Funktion *kuskal.test* verwendet. Dabei wird die Type-Token-Ratio als unabhängige ordinalskalierte Variable angesehen und durch den Test in Rangwerte eingeteilt. Lernergruppe, Alter und Sprache stellen die unabhängigen Variablen dar.

Zuletzt werden für Vergleiche der Stichprobenanteile der Verben zwischen zwei Gruppen Anteilstests (*sample test for equality of proportions*) mit der Funktion *prop.test* durchgeführt. Um zu bestimmen, ob eine Zu- oder Abnahme der Verbanteile hinsichtlich der Altersentwicklung vorliegt, wird ein Test auf lineare Trends bei relativen Häufigkeiten mit der Funktion *prop.trend.test* durchgeführt.

8 Ergebnisse

Der Ergebnisteil lässt sich in vier Kapitel aufteilen. Zunächst wird die Konstruktion als Schema mit den Leerstellen der semantischen Rollen Agens, Thema, Direktionalangabe sowie des Verbs betrachtet. Dafür werden die semantischen Rollen und die Konstruktionstypen beschrieben. In einem zweiten Abschnitt werden die Instanzen als spezifische Konstruktionen untersucht. Der Schwerpunkt liegt dabei zuerst auf den verwendeten Verben in den einzelnen Konstruktionstypen sowie in den Itemtypen (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO). Anschließend werden die Variationen innerhalb der Leerstelle von Verb und Direktionalangabe analysiert. Der vierte Teil befasst sich mit idiosynkratischen Äußerungen, d. h. dem Gebrauch von Verben und Direktionalangaben, die nicht dem konventionellen monolingualen Sprachgebrauch entsprechen (vgl. Engemann, 2013: 51). Die Ergebnisse werden jeweils im Anschluss an die einzelnen Abschnitte zusammengefasst und im Hinblick auf die Fragestellung und den Forschungshintergrund diskutiert.

8.1 Schematische Konstruktionen

In einem ersten Schritt werden die Äußerungen der Probanden als abstrakte Caused-Motion-Konstruktion untersucht, die von Goldberg (1995: 152) fürs Englische als [SUBJ [V OBJ OBL_{path/loc}]] formuliert wurde und für die vorliegende Arbeit mithilfe semantischer Rollen dargestellt wird. Für das Deutsche und das Französische wurden in Kapitel 5.3 und 5.4 unterschiedliche Formen der Caused-Motion-Konstruktion definiert, deren Auftreten in den vorliegenden Daten untersucht werden soll. Die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] ist sowohl im Deutschen als auch im Französischen verbreitet. Darüber hinaus ist auch die häufig im Deutschen vorkommende [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2] zu erwarten, sowie die Konstruktion ohne Direktionalangabe [Agens Verb Thema] im Französischen.

8.1.1 Konstruktionstypen

Die Konstruktionen werden in Bezug auf das Vorhandensein eines Verbs und der Anzahl an Direktionalangaben in Untergruppen aufgeteilt. Der Fokus bei der Einteilung liegt auf den Leerstellen Verb und Direktionalangabe, da diese

ausschlaggebende Informationen für das Bewegungsereignis beisteuern und davon ausgegangen wird, dass Agens (A) und Thema (O) für die vorliegende Arbeit eine untergeordnete Rolle spielen. Dabei wird berücksichtigt, dass nicht zwingend alle Rollen verbalisiert werden, weswegen eine zusätzliche Einteilung in Konstruktionstypen mit und ohne Verb erfolgt. Das Auslassen der Direktionalangabe wird ebenfalls berücksichtigt und entspricht zwangsläufig der Konstruktionsform ohne Direktionalangabe. Folgende Konstruktionsformen werden daher festgehalten und sind anschließend in den Tabellen und Abbildungen wie folgt gekennzeichnet:

Tabelle 7: Darstellung der Konstruktionstypen anhand der semantischen Rollen

semantische Rollen	Beispiel	Kürzel
(A)V(O)	<i>Tu colles les légos.</i> Du klebst die Legos. 'Du steckst die Legos ineinander.'	VNL
(A)V(O) L1/L2/L3	<i>Du tust das Lego auf das andere.</i>	VL13
(A)(O)L1/L2/L3	<i>Die Spielsachen wieder raus.</i>	L13
(A)V(O) L4/L5/L6/L7	<i>Du tust die Spielsachen in die Tasche rein.</i>	VL47
(A)(O) L4/L5/L6/L7	<i>Die Spielsachen aus der Tasche raus.</i>	L47
(A)(V)(O)R	<i>Du baust das Puzzle.</i>	R

Das Auftreten der Konstruktionstypen wird jeweils im Deutschen und im Französischen in den verschiedenen Lerner- und Altersgruppen miteinander verglichen. Die verwendeten Konstruktionstypen werden in Abbildung 18 und 19 und in den Tabellen 8 und 9 dargestellt. Die statistischen Berechnungen zum Auftreten der drei Konstruktionstypen erfolgen in einem weiteren Abschnitt im Zusammenhang mit dem Auftreten der einzelnen semantischen Rollen der Konstruktionen. Dabei können die Direktionalangaben bzw. ihre Anzahl Aufschluss darüber geben, ob Caused-Motion in Konstruktionen mit einer

Direktionalangabe (VL13 oder L13), mit zwei Direktionalangaben (VL47 oder L47) oder ohne Direktionalangabe verbalisiert wird.

Im Deutschen werden zwei Konstruktionstypen erwartet: [Agens Verb Thema Direktionalangabe] sowie [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2] (vgl. Kap. 5.3). Die am häufigsten auftretende Konstruktion bei den Probanden auf Deutsch ist der Typ VL13, der der Konstruktionsform [Agens Verb Thema Direktionalangabe] entspricht (vgl. Bsp. 70). Dieser Konstruktionstyp kommt bei den Bilingualen zu 71.23% vor, bei den Monolingualen zu 75%. Auch in den einzelnen Altersgruppen dominiert VL13 (vgl. Tabelle 8).

(70) *Du machst sie [Spielsachen] in die Tüte.* (BG08)¹¹⁵

Teilweise wird auch eine Direktionalangabe ohne Verb ausgedrückt, was unter die Kodierung L13 fällt. Bilinguale greifen in 16.07% der Fälle auf diesen Konstruktionstyp zurück, Monolinguale zu 13.41%. Meistens wird L13 zur Verbalisierung von UNDO-Handlungen verwendet, da das Verb bereits bei der DO-Handlungen genannt und anschließend bei UNDO impliziert wird (vgl. Bsp. 71).¹¹⁶ Der Anteil an Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben ist in beiden Lernergruppen gering, sowohl mit Verb als auch ohne (vgl. Bsp. 72-74, BG VL47: 4.53%, L47: 0.88%, G VL47: 9.55%, L47: 1.15%). Die semantischen Inhalte der Direktionalangaben werden in Kapitel 8.1.2 genauer analysiert. Konstruktionen, die ein Verb, jedoch keine Direktionalangabe enthalten (VNL), kommen in sehr geringem Ausmaß vor (vgl. Bsp. 71, BG: 6.68%, G: 0.47%). Der Anteil an Konstruktionen, die unter R fallen, ist ebenfalls sehr gering. Es handelt sich dabei hauptsächlich um das Item, bei dem Puzzleteile ineinandergesteckt werden (vgl. Bsp. 75).

¹¹⁵ Die Referenz der Personalpronomen für *figure* und *ground* wird in eckigen Klammern angegeben. Werden diese nicht explizit verbalisiert, wird zum besseren Verständnis die Itemnummer genannt bzw. das Item beschrieben.

¹¹⁶ Vgl. Kap. 7.5 zur Differenzierung von DO- und UNDO-Handlungen.

(71)*SUIJ: *Du legst die [Spielsachen] wieder rein [in die Schüssel].* (BG08)

*EXP: *Und danach?*

*SUIJ: *Wieder raus.*

(72)*Du hängst da [an den Haken] deinen Mantel dran.* (BG06)

(73)*Den Deckel von den Topf ab.* (BG06)

(74)*Du ziehst das [Pflaster].* (BG04)

(75)*Du machst den Puzzle.* (BG08)

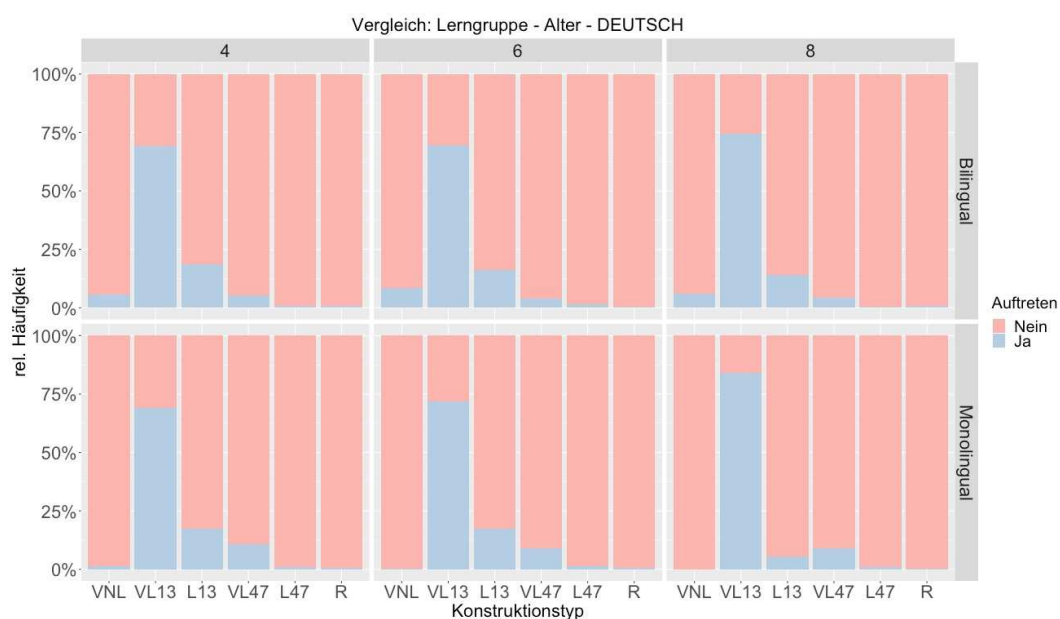


Abbildung 18: Prozentualer Anteil der Konstruktionstypen im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen

Tabelle 8: Konstruktionstypen im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen (in %)

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
VNL	5.56	8.39	5.92	1.28	0.12	0
VL13	69.24	69.64	74.56	69.05	71.76	84.02
L13	18.55	15.98	13.99	17.39	17.33	5.66
VL47	5.26	3.95	4.44	10.74	8.86	9.06
L47	0.62	1.60	0.40	0.89	1.41	1.13
R	0.77	0.40	0.67	0.64	0.51	0.12

Die verwendeten Konstruktionen im Französischen werden in Tabelle 9 und Abbildung 19 dargestellt, in denen auch eine Alterseinteilung vorgenommen wird. Im Französischen ist der Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe dominant (vgl. Bsp. 76, VNL, BF: 71.09%, F: 68.76%), gefolgt von der Konstruktion, die eine

Direktionalangabe und ein Verb enthält (vgl. Bsp. 77, VL13, BF: 27.63%, F: 30.37%). Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben treten in den Daten kaum bis gar nicht auf (vgl. Bsp. 78, VL47, BF: 0.79%, F: 0.53%). Konstruktionen ohne Verb kommen lediglich dreimal in den Daten vor.

(76) *Tu décroches le crochet.* (F08)

Du abhängst den Haken.

‘Du hängst den Haken ab.’

(77) *On le met sur la tête.* (BF08)

Man ihn [Hut] tut auf den Kopf.

‘Man tut ihn [Hut] auf den Kopf.’

(78) *Tu les mets là dedans.* (BF04)

Du sie [Spielsachen] tust da rein [in die Schüssel].

‘Du tust sie [Spielsachen] da rein [in die Schüssel].’

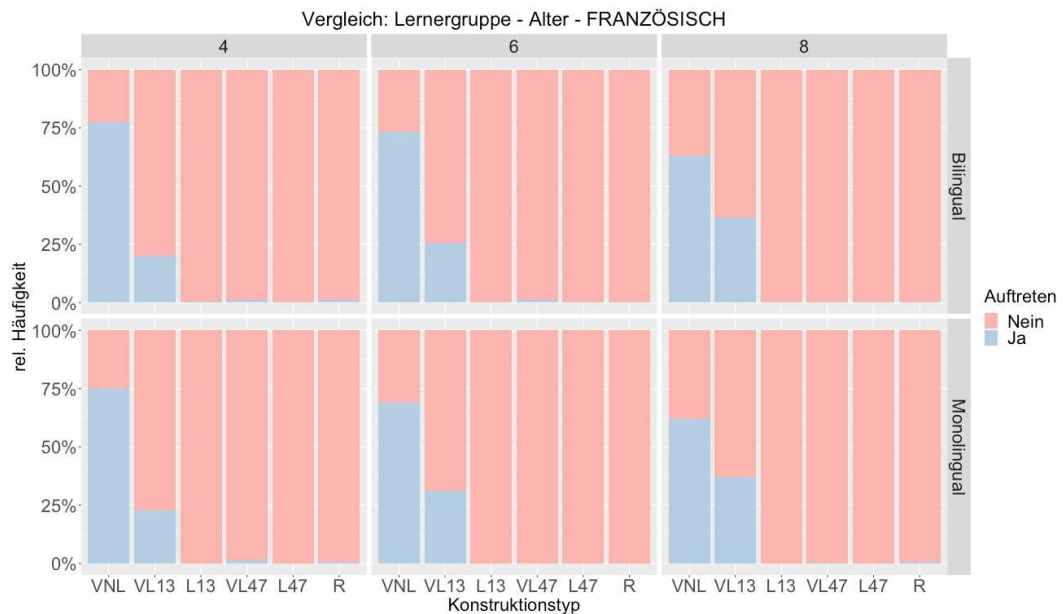


Abbildung 19: Prozentualer Anteil der Konstruktionstypen im Französischen in den Alters- und Lernergruppen

Tabelle 9: Konstruktionstypen im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (in %)

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
VNL	77.30	73.24	63.19	75.39	68.95	62.08
VL13	20.06	25.73	36.55	22.89	31.05	37.14
L13	0.42	0	0	0	0	0
VL47	1.25	1.02	0.13	1.32	0	0.26
L47	0	0	0	0	0	0
R	0.97	0	0.12	0.53	0	0.51

8.1.2 Semantische Rollen

Agens, Verb und Thema bilden neben der Direktionalangabe drei Leerstellen der Caused-Motion-Konstruktion und werden hier als semantische Rollen erfasst. Das Verb stellt an sich keine semantische Rolle dar, wird jedoch hier als Bestandteil der Konstruktion mit aufgenommen. Abbildungen 20 und 21 sowie Tabelle 10 und 11 zeigen, wie häufig Monolinguale und Bilinguale im Deutschen die Leerstelle mit einer lexikalischen Einheit gefüllt haben. Im Anhang D findet sich eine zusätzliche Aufteilung in DO- und UNDO-Handlungen. Ergebnisse der statistischen Berechnungen folgen anschließend in Tabelle 12, 13 und 14.

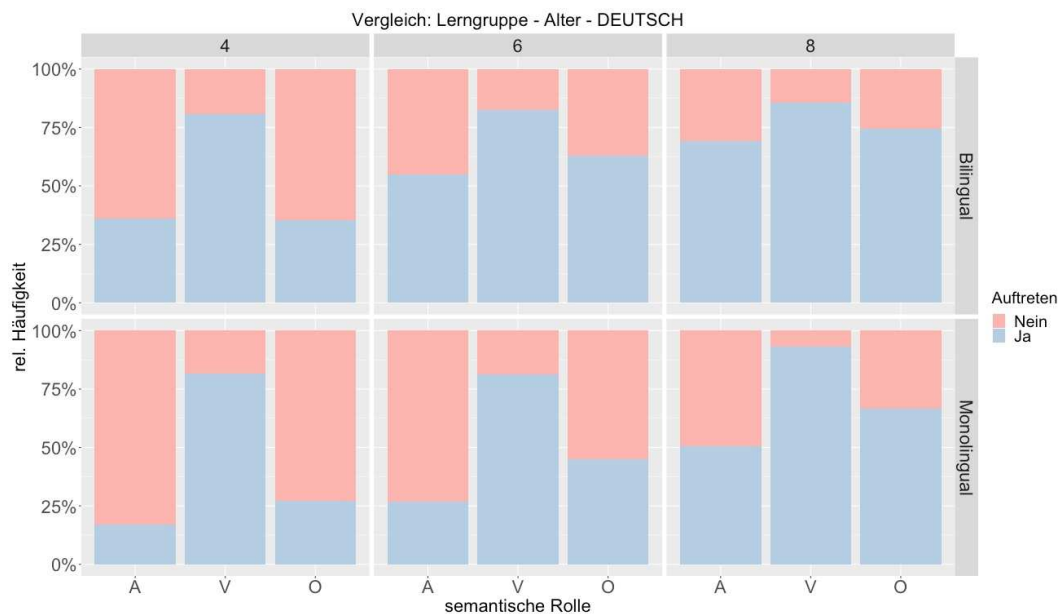


Abbildung 20: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen

Tabelle 10: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
Agens (A)	36.01	54.99	69.18	17.01	26.83	50.69
Verb (V)	80.83	82.42	85.60	81.71	81.25	93.20
Thema (O)	35.39	62.99	74.56	27.24	44.80	66.54

Tabelle 11: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Französischen in den Alters- und Lernergruppen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
Agens (A)	93.73	98.46	99.74	96.18	99.73	99.36
Verb (V)	99.03	100	100	100	100	100
Thema (O)	87.19	93.21	93.43	85.26	95.70	93.70

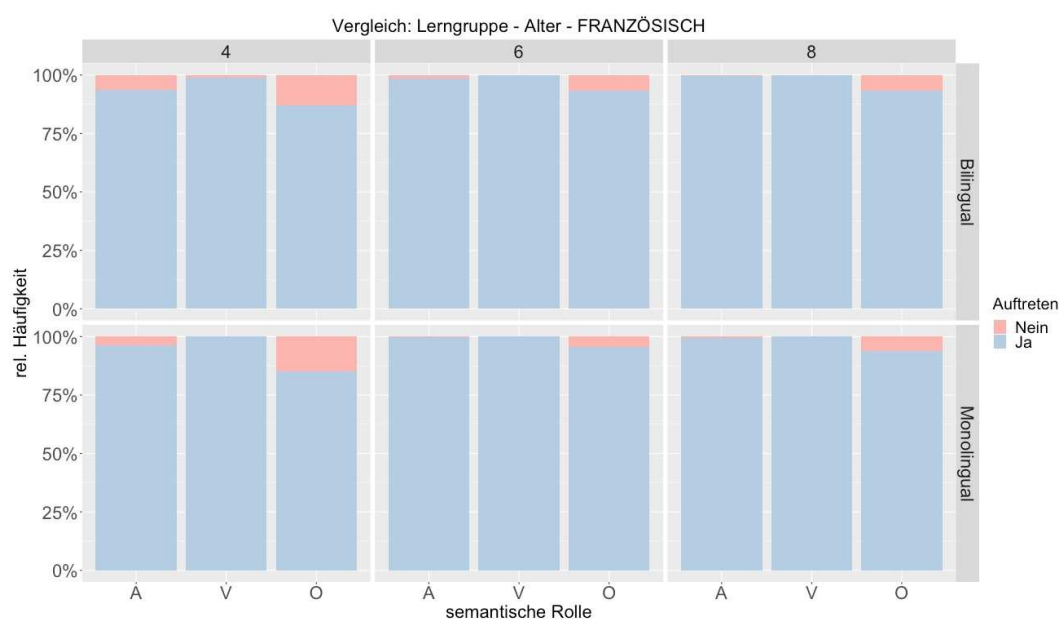


Abbildung 21: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen Agens (A) und Thema (O) sowie des Verbs (V) im Französischen in den Alters- und Lernergruppen

Um die Vorhersagekraft der Variablen Sprache, Lernergruppe, Altersgruppe, Handlungstyp (DO- vs. UNDO-Handlungen) sowie Itemtyp (ONTO-, CLOTHING-JOINING- und INTO-Items) auf das Auftreten von Agens, Thema sowie Verb zu bestimmen, werden logistische Regressionsanalysen durchgeführt.

AGENS

Tabelle 12 stellt die logistische Regressionsanalyse der Chancenverhältnisse für das Auftreten eines Agens in den Instanzen dar. Den Ergebnissen zufolge steigt die Auftretenschanze für eine Verbalisierung des Agens signifikant um den Faktor 223.83 im Französischen im Vergleich zum Deutschen. Bei einem Vergleich der Abbildungen 20 und 21 geht ebenfalls hervor, dass das Agens in beiden Lernergruppen im Französischen häufiger produziert wird als im Deutschen (insgesamt BF: 97.40%, F: 98.47%, BG: 54.18%, G: 31.62%). Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus eine signifikante Zunahme der Chance für die Verbalisierung des Agens um den Faktor 17.35 in der Altersgruppe 8 im Vergleich zur Altersgruppe 4. In UNDO-Handlungen wiederum sinkt die Auftretenschanze signifikant um den Faktor 0.16, d. h. das Agens wird, wie bereits beschrieben, in UNDO-Handlungen häufiger impliziert. In den JOINING-Items sinkt die Chance ebenfalls signifikant um den Faktor 0.53 im Vergleich zu ONTO-Items. Für die Variable Lernergruppe zeigt sich kein signifikanter Haupteffekt, woraus zu schließen ist, dass sich die Chance zwischen den Lernergruppen nicht signifikant verändert.

Dennoch wurde im Rahmen der Interaktionsberechnung eine signifikante Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe festgestellt, die in Abbildung 22 graphisch dargestellt wird. Im Folgenden wird diese Interaktion zunächst im Rahmen eines Vergleichs der Monolingualen und Bilingualen innerhalb einer Sprache dargestellt. Wenn die Sprache Französisch ist und zusätzlich die Lernergruppe Monolingual, wirkt sich zum einen der Koeffizient der Lernergruppe sowie zum anderen der Interaktionskoeffizient Lernergruppe*Sprache auf die Chance aus. Im Französischen steigt die Chance der monolingualen Kinder auf die Verbalisierung des Agens somit um den Faktor 2.03 im Vergleich zu den bilingualen Kindern ($\exp(\text{Lernergruppe}) \cdot \exp(\text{Lernergruppe} \cdot \text{Sprache}) = 0.21 \cdot 9.66 = 2.03$). Im Deutschen wirkt sich allein der Koeffizient Lernergruppe aus, d. h. die Auftretenschanze des Agens sinkt um den Faktor 0.21 bei den Monolingualen im Vergleich zu den Bilingualen. In der Tat zeigen die Tabellen in Anhang D für die einzelnen Altersgruppen sowohl bei DO- als auch bei UNDO-Handlungen einen höheren Anteil verbalisierter Agens bei den Bilingualen als bei den Monolingualen. Anschließend werden die Lernergruppen über die Sprachen hinweg verglichen. Wenn die Lernergruppe Monolingual und zugleich die Sprache Französisch ist,

wirken sich der Koeffizient der Sprache sowie der Interaktionskoeffizient Lernergruppe*Sprache auf die Chance aus. Die Chance der monolingualen Kinder im Französischen auf die Verbalisierung des Agens steigt um den Faktor 2162.19 im Vergleich zu den monolingualen Kindern im Deutschen ($\exp(\text{Sprache}) \cdot \exp(\text{Lernergruppe} \cdot \text{Sprache}) = 223.83 \cdot 9.66 = 2162.19$). Bei den Bilingualen ändert sich die Chance auf das Auftreten des Agens allein um den Faktor 223.83 und ist somit im Französischen höher als im Deutschen.

Tabelle 12: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretens chance des Agens (A)

Variable	B	exp (B)	SE	p-Wert
Intercept	-0.29	0.75	0.78	.708
Sprache	5.41	223.83	1.01	< .001***
Lernergruppe	-1.54	0.21	1.00	.122
Alter 6	1.53	4.62	1.03	.138
Alter 8	2.85	17.35	1.04	.006**
Handlungstyp	-1.85	0.16	0.09	< .001***
Itemtyp CLOTHING	0.11	1.12	0.12	.319
Itemtyp JOINING	-0.63	0.53	0.12	< .001***
Itemtyp INTO	0.09	1.09	0.12	.457
Lernergruppe*Sprache	2.27	9.66	1.10	.039*
Lernergruppe*Alter 6	-0.23	0.80	1.27	.857
Lernergruppe*Alter 8	-0.14	0.87	1.29	.915
Sprache*Alter 6	0.61	1.83	1.30	.642
Sprache*Alter 8	-0.26	0.77	1.35	.851

0: Sprache Deutsch, 1: Sprache Französisch

0: Lernergruppe Bilingual, 1: Lernergruppe Monolingual

0: Alter 4

0: Handlungstyp a (DO), 1: Handlungstyp b (UNDO)

0: Itemtyp ONTO

$p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

AIC: 4093.51

McFadden's $R^2 = 0.66$

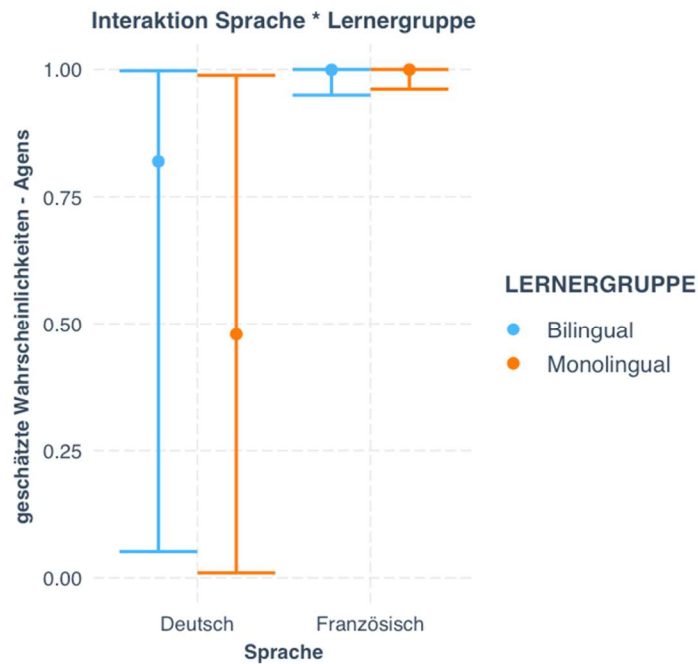


Abbildung 22: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe im Rahmen der Regressionsanalyse

THEMA

In Tabelle 13 werden die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der Chancenverhältnisse für das Auftreten eines Themas in den Instanzen der Konstruktionen abgebildet. Ähnlich wie beim Agens steigt die Chance, dass das Thema verbalisiert wird, im Französischen gegenüber dem Deutschen signifikant um den Faktor 29.60 (insgesamt BF: 91.38%, F: 91.54%, BG: 58.66%, G: 46.31%). Das Alter hat ebenfalls einen signifikanten Einfluss: Die Chance steigt bei den Sechsjährigen um den Faktor 4.74 und bei den Achtjährigen um den Faktor 14.66. Die Chance sinkt wiederum signifikant um den Faktor 0.32 bei UNDO-Handlungen im Vergleich zu DO-Handlungen. Hinsichtlich der Itemtypen zeichnet sich heraus, dass die Chance auf die Verbalisierung des Themas im Vergleich zu ONTO-Items in CLOTHING-Items um den Faktor 0.60 sinkt, in JOINING-Items um den Faktor 0.50 und in INTO-Items um den Faktor 0.82. Wie bei der Verbalisierung des Agens ist die Auftretenschance des Themas bei den Monolingualen geringer, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Tabelle 13: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretens chance des Themas (O)

Variable	B	exp (B)	SE	p-Wert
Intercept	0.06	1.06	0.11	.910
Sprache	3.39	29.60	0.68	< .001***
Lernergruppe	-0.66	0.51	0.67	.325
Alter 6	1.56	4.74	0.71	.029*
Alter 8	2.69	14.66	0.72	< .001***
Handlungstyp	-1.13	0.32	0.07	< .001***
Itemtyp CLOTHING	-0.50	0.60	0.09	< .001***
Itemtyp JOINING	-0.69	0.50	0.09	< .001***
Itemtyp INTO	-0.20	0.82	0.09	.031*
Lernergruppe*Sprache	0.69	1.99	0.68	.310
Lernergruppe*Alter 6	-0.11	0.90	0.83	.897
Lernergruppe*Alter 8	-0.04	0.96	0.83	.957
Sprache*Alter 6	-0.51	0.60	0.83	.535
Sprache*Alter 8	-1.91	0.15	0.83	.021*

0: Sprache Deutsch, 1: Sprache Französisch

0: Lernergruppe Bilingual, 1: Lernergruppe Monolingual

0: Alter 4

0: Handlungstyp a (DO), 1: Handlungstyp b (UNDO)

0: Itemtyp ONTO

$p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

AIC: 6424.18

McFadden's $R^2 = 0.44$

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse eine signifikante Interaktion zwischen Sprache und Alter 8 (vgl. Abbildung 23). Erneut kann die Interaktion aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zunächst werden die Altersstufen vier und acht innerhalb einer Sprache verglichen. Die Altersgruppe 4 dient hier als Referenzkategorie. Ist die Sprache Französisch sowie außerdem die Altersgruppe 8, wirkt sich sowohl der Koeffizient Alter 8 als auch der Interaktionskoeffizient Sprache*Alter8 auf die Chance aus. Im Französischen steigt die Chance der achtjährigen Kinder um den Faktor 2.20 im Vergleich zu den vierjährigen Kindern ($\exp(\text{Alter}8) * \exp(\text{Sprache} * \text{Alter}8) = 14.66 * 0.15 = 2.20$). Im Deutschen wirkt sich allein der Koeffizient Alter 8 aus, d. h. die Auftretens chance der Verbalisierung des Themas steigt um den Faktor 14.66 bei Achtjährigen im Vergleich zu den Vierjährigen. Anschließend können die Achtjährigen über die Sprachen hinweg untersucht werden. Ist das Alter 8 und zugleich die Sprache Französisch, ist der Koeffizient Sprache Französisch und auch der Interaktionskoeffizient Sprache*Alter8 zu berücksichtigen. Die Chance der Achtjährigen im Französischen

steigt um den Faktor 4.44 im Vergleich zu den Achtjährigen im Deutschen ($\exp(\text{Sprache}) * \exp(\text{Sprache} * \text{Alter}8) = 29.60 * 0.15 = 4.44$).

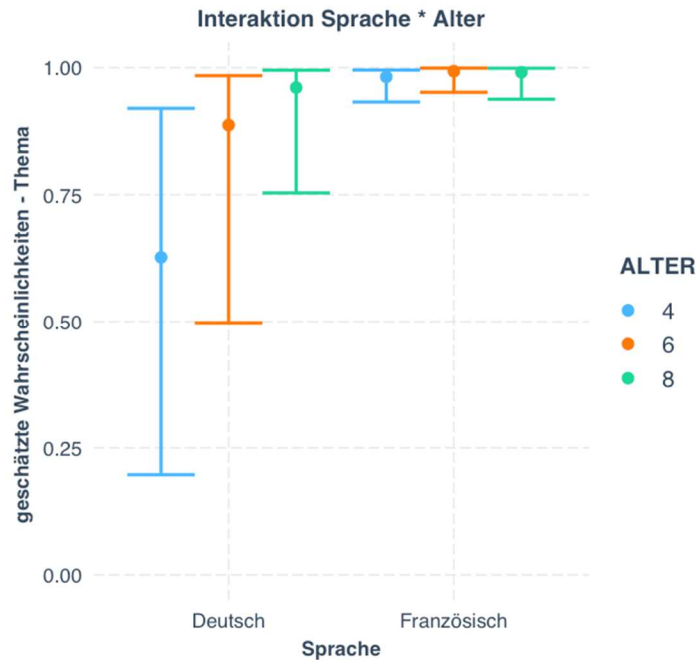


Abbildung 23: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Alter im Rahmen der Regressionsanalyse

VERB

Tabelle 14 stellt die Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse für die Auftretenschanse des Verbs in den Konstruktionen dar. Wie erwartet, steigt die Chance, dass ein Verb verbalisiert wird, im Französischen signifikant um den Faktor 66.95 im Vergleich zum Deutschen. In der Tat wird das Verb im Französischen in den meisten Fällen ausgedrückt, während es im Deutschen häufiger ausgelassen oder impliziert wird (insgesamt BF: 99.69%, F: 100% BG: 83.04%, G: 85.44%). Zudem sinkt bei UNDO-Handlungen die Auftretenschanse signifikant um den Faktor 0.13 im Vergleich zu DO-Handlungen. Bei den unterschiedlichen Itemtypen steigt die Chance signifikant um den Faktor 1.89 bei CLOTHING-Items im Vergleich zu ONTO-Items. Sie sinkt jedoch signifikant um den Faktor 0.71 bei INTO-Items im Vergleich zu ONTO-Items. Der Unterschied zwischen den Lernergruppen ist nicht signifikant. Keine signifikanten Interaktionen wurden festgestellt.

Tabelle 14: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretens chance des Verbs (V)

Variable	B	exp (B)	SE	p-Wert
Intercept	3.38	2.93	2.90	.004**
Sprache	4.20	66.95	1.85	.023*
Lernergruppe	0.06	1.06	1.59	.971
Alter 6	0.47	1.61	1.61	.768
Alter 8	1.49	4.43	1.64	.364
Handlungstyp	-2.01	0.13	0.12	< .001***
Itemtyp CLOTHING	0.64	1.89	0.15	< .001***
Itemtyp JOINING	0.10	0.91	0.14	.496
Itemtyp INTO	-0.35	0.71	0.14	.012*
Lernergruppe*Sprache	28.94	3.71e+12	1.72e+06	.999
Lernergruppe*Alter 6	-0.90	0.41	2.22	.686
Lernergruppe*Alter 8	-0.05	0.95	2.27	.981
Sprache*Alter 6	31.06	3.10e+13	1.91e+06	.999
Sprache*Alter 8	30.04	1.11e+13	1.91e+06	.999

0: Sprache Deutsch, 1: Sprache Französisch

0: Lernergruppe Bilingual, 1: Lernergruppe Monolingual

0: Alter 4

0: Handlungstyp a (DO), 1: Handlungstyp b (UNDO)

0: Itemtyp ONTO

$p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

AIC: 2779.01

McFadden's $R^2 = 0.49$

DIREKTIONALANGABE

Nachdem die Besetzung der Leerstellen für Agens, Verb und Thema beschrieben wurde, soll die Leerstelle der Direktionalangabe betrachtet werden. Dazu wird zunächst eine Einteilung hinsichtlich der Anzahl an Direktionalangaben in der Konstruktion vorgenommen: eine Direktionalangabe (D1), zwei Direktionalangaben (D2) und keine Direktionalangabe (D0). Die Besetzung oder Auslassung der Leerstelle des Verbs wird hier nicht berücksichtigt. Diese drei Gruppen entsprechen den oben genannten Konstruktionstypen (vgl. Kap. 8.1.1):

- eine Direktionalangabe (D1) – VL13 und L13
- zwei Direktionalangaben (D2) – VL47 und L47
- keine Direktionalangabe (D0) – VNL

Die prozentuale Verteilung dieser Gruppen wird in Tabelle 15 für das Deutsche und in Tabelle 16 für das Französische abgebildet, sowie in Abbildung 24 und 25 graphisch dargestellt. Vor der statistischen Berechnung erfolgt hier eine kurze

deskriptive Analyse hinsichtlich der Besetzung der Leerstelle für das Deutsche und das Französische. Im Deutschen ist in jedem Alter und in jeder Lernergruppe am häufigsten die Konstruktion mit einer Direktionalangabe vertreten (D1, insgesamt BG: 87.30%, G: 88.41%). Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben werden von den Monolingualen etwas häufiger eingesetzt (insgesamt BG: 5.42%, G: 10.70%). Bei den Bilingualen treten Konstruktionen ohne jegliche Angabe der Lokation oder Direktion auf, obwohl diese keiner deutschen Konstruktion entsprechen (insgesamt BG: 6.68%, G: 0.47%). Im Französischen wird sowohl bei den Bilingualen als auch bei den Monolingualen am häufigsten keine Direktionalangabe verbalisiert (insgesamt BF: 71.09%, F: 68.76%). Konstruktionen mit einer Direktionalangabe sind in geringerer Anzahl zu beobachten (BF: 27.77%, F: 30.37%). Das Ergebnis spiegelt die oben genannte Verteilung der Konstruktionstypen wider.

Tabelle 15: Direktionalangaben im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen (in %)

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
D1	87.78	85.61	88.56	86.44	89.09	89.68
D2	5.87	5.59	4.85	11.63	10.26	10.19
D0	6.33	8.79	6.59	1.91	0.64	0.23

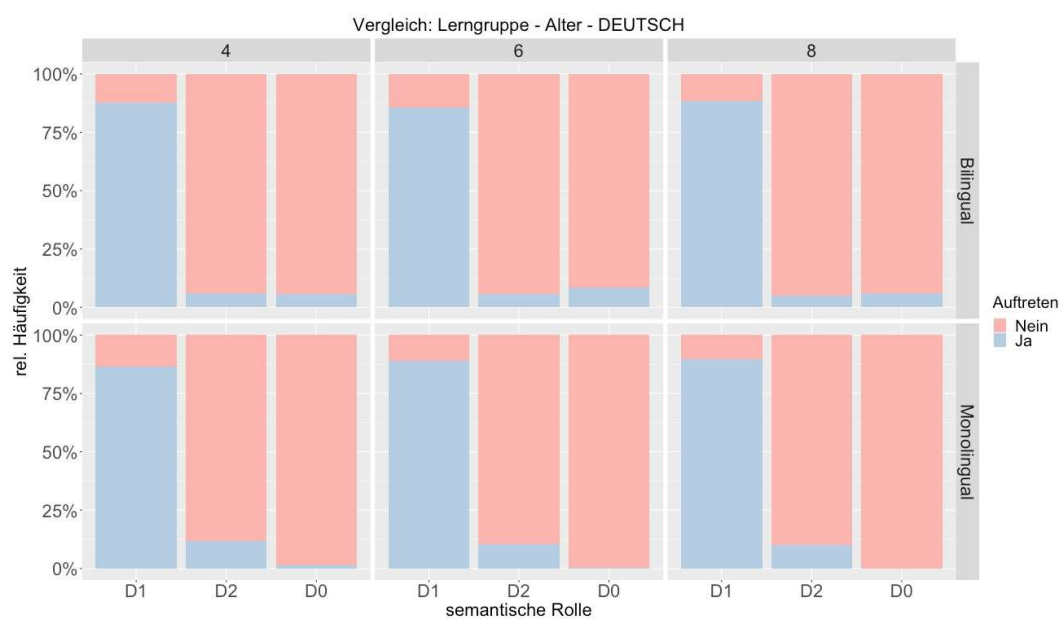


Abbildung 24: Prozentualer Anteil der Direktionalangaben in den Alters- und Lernergruppen im Deutschen: eine Direktionalangabe (D1), zwei Direktionalangaben (D2) oder keine Direktionalangabe (D0)

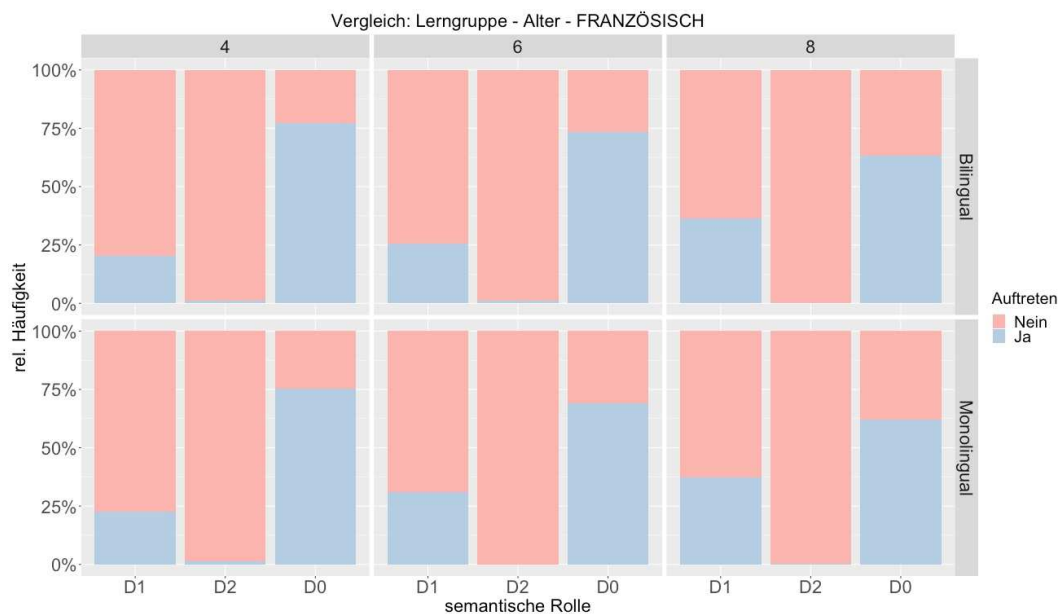


Abbildung 25: Prozentualer Anteil der Direktionalangaben in den Alters- und Lernergruppen im Französischen: eine Direktionalangabe (D1), zwei Direktionalangaben (D2) oder keine Direktionalangabe (D0)

Tabelle 16: Direktionalangaben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (in %)

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
D1	20.59	25.74	36.55	22.79	31.05	37.15
D2	1.26	1.02	0.13	1.32	0	0.26
D0	78.15	73.24	63.32	75.89	68.95	62.60

Tabelle 17 stellt detailliert dar, welche semantischen Inhalte in den Direktionalangaben ausgedrückt werden. Dabei wird in L1, L2 und L3 jeweils eine semantische Rolle ausgedrückt, was in die Kategorie D1 fällt. In L4, L5, L6 und L7 werden zwei Direktionalangaben verbalisiert, was der Kategorie D2 entspricht (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 17: Semantische Inhalte der Direktionalangaben in den Alters- und Lernergruppen (in %)

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7
BG	38.89	11.49	43.78	3.83	1.86	0.15	0
G	28.57	4.88	55.76	9.42	1.07	0.30	0
BF	81.85	0	15.38	2.62	0	0	0.15
F	89.36	0	8.94	1.70	0	0	0

Aus Tabelle 17 wird deutlich, dass in der Direktionalangabe im Deutschen die Differenzierung zwischen Direktion und Zustand oftmals nicht eindeutig ist, was der Kategorie L3 entspricht und hier am häufigsten vorkommt (vgl. Bsp. 79). Am zweithäufigsten wird eine Direktion ausgedrückt (L1, vgl. Bsp. 80). Seltener handelt es sich bei der Direktionalangabe um einen Zustand (L2, vgl. Bsp. 81), wodurch sich resultative Konstruktionen erkennen lassen (vgl. Kap. 5.1). Die Bilingualen enkodieren häufiger den Zustand als die Monolingualen. Der Ausdruck von zwei Direktionalangaben, der wie bereits beschrieben deutlich geringer ist, beinhaltet am häufigsten mehrere Direktionen (L4, vgl. Bsp. 82), die sich aus einer Präpositionalphrase und einer Partikel zusammensetzen. Im Französischen wiederum wird in einer Direktionalangabe überwiegend eine Direktion enkodiert (L1, vgl. Bsp. 83). Auch wenn ohne Kasusbestimmung nicht deutlich zwischen dynamisch und statisch differenziert werden kann, kann zumindest ein Zustand ausgeschlossen werden. Zustandsbeschreibungen, ambige Beschreibungen sowie mehrere Direktionalangaben sind selten zu beobachten (L3, vgl. Bsp. 84).

(79) *Ähm, du hast sie [Legoteile] zusammengesetzt.* (G06)

(80) *Du tust die [Spielsachen] rein [in die Kiste].* (BG06)

(81) *Machst du's [Legoteile] wieder kaputt.* (G06)

(82) *Sie [Spielsachen] in die Kiste reinräumen.* (G08)

(83) *Tu le mets sur le bras.* (BF04)

Du es [das Pflaster] tust auf den Arm.

‘Du tust es [das Pflaster] auf den Arm.’

(84) *Tu les mets ensemble.* (BF08)

Du sie [Perlen] tust zusammen.

‘Du tust sie [Perlen] zusammen.’

Die Durchführung einer logistischen Regressionsanalyse ermöglicht auch hier, die Vorhersagekraft der unabhängigen Variablen auf die Auftretenschance der Direktionalangaben zu bestimmen. Tabelle 18 stellt die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse dar. Die Auftretenschance einer Direktionalangabe sinkt signifikant um den Faktor 0.03, wenn die Sprache Französisch statt Deutsch ist. Die Chance sinkt außerdem signifikant um den Faktor 0.44 bei UNDO-Handlungen im

Vergleich zu DO-Handlungen. Darüber hinaus steigt die Chance bei INTO-Items im Vergleich zu ONTO-Items signifikant um den Faktor 1.38. Zwischen den Lerner- und Altersgruppen sind keine signifikanten Unterschiede zu beobachten. Keine Interaktionen wurden festgestellt.

Tabelle 18: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenschance einer Direktionalangabe (D1)

Variable	B	exp (B)	SE	p-Wert
Intercept	2.50	12.23	0.23	< .001***
Sprache	-3.66	0.03	0.26	< .001***
Lernergruppe	-0.10	0.91	0.26	.713
Alter 6	-0.10	0.90	0.28	.725
Alter 8	0.15	1.16	0.28	.601
Handlungstyp	-0.83	0.44	0.06	< .001***
Itemtyp CLOTHING	0.10	1.11	0.08	.188
Itemtyp JOINING	-0.07	0.93	0.08	.363
Itemtyp INTO	0.32	1.38	0.08	< .001***
Lernergruppe*Sprache	0.09	1.10	0.26	.711
Lernergruppe*Alter 6	0.27	1.31	0.31	.387
Lernergruppe*Alter 8	0.14	1.16	0.31	.646
Sprache*Alter 6	0.38	1.46	0.32	.229
Sprache*Alter 8	0.62	1.85	0.32	.050

0: Sprache Deutsch, 1: Sprache Französisch

0: Lernergruppe Bilingual, 1: Lernergruppe Monolingual

0: Alter 4

0: Handlungstyp a (DO), 1: Handlungstyp b (UNDO)

0: Itemtyp ONTO

$p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

AIC: 8060.754

McFadden's $R^2 = 0.37$

In Tabelle 19 werden die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse für die Auftretenschance von zwei Direktionalangaben dargestellt. Auch bei Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben ist die Chance im Französischen im Vergleich zum Deutschen um den Faktor 0.27 signifikant geringer. Darüber hinaus steigt die Chance signifikant bei Monolingualen im Vergleich zu Bilingualen um den Faktor 3.34. Bei UNDO-Handlungen sinkt die Chance signifikant um den Faktor 0.21 im Vergleich zu DO-Handlungen. Während das Alter keinen signifikanten Einfluss hat, zeigen sich Unterschiede bei den Bewegungsereignissen: Im Vergleich zu ONTO-Items sinkt die Chance signifikant um den Faktor 0.33 bei der

Beschreibung von CLOTHING-Items und um den Faktor 0.22 bei JOINING-Items, während sie bei INTO-Items um den Faktor 1.40 steigt.

Tabelle 19: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretens chance von zwei Direktionalangaben (D2)

Variable	B	exp (B)	SE	p-Wert
Intercept	-2.41	0.09	0.35	< .001***
Sprache	-1.29	0.27	0.50	.010**
Lernergruppe	1.21	3.34	0.42	.004**
Alter 6	0.22	1.25	0.45	.619
Alter 8	-0.10	0.91	0.46	.829
Handlungstyp	-1.58	0.21	0.13	< .001***
Itemtyp CLOTHING	-1.11	0.33	0.18	< .001***
Itemtyp JOINING	-1.53	0.22	0.20	< .001***
Itemtyp INTO	0.34	1.40	0.13	.010*
Lernergruppe*Sprache	-1.36	0.26	0.59	.020*
Lernergruppe*Alter 6	-0.50	0.61	0.56	.377
Lernergruppe*Alter 8	-0.15	0.86	0.57	.795
Sprache*Alter 6	-1.35	0.26	0.70	.052
Sprache*Alter 8	-1.56	0.21	0.76	.040*

0: Sprache Deutsch, 1: Sprache Französisch

0: Lernergruppe Bilingual, 1: Lernergruppe Monolingual

0: Alter 4

0: Handlungstyp a (DO), 1: Handlungstyp b (UNDO)

0: Itemtyp ONTO

$p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

AIC: 2342.934

McFadden's $R^2 = 0.35$

Im Rahmen einer Interaktionsanalyse wurden zwei signifikante Interaktionen festgestellt. Die erste Interaktion besteht zwischen Lernergruppe und Sprache (vgl. Abbildung 26). Die Interaktion ermöglicht zunächst einen Vergleich der Monolingualen und Bilingualen untereinander innerhalb einer Sprache. Bei den französischsprachigen Kindern der Lernergruppe Monolingual wirkt sich zum einen der Koeffizient der Lernergruppe sowie zum anderen der Interaktionskoeffizient Lernergruppe*Sprache auf die Chance aus. Die Chance der monolingualen französischen Kinder auf die Verbalisierung von zwei Direktionalangaben sinkt um den Faktor 0.87 im Vergleich zu den bilingualen französischen Kindern ($\exp(\text{Lernergruppe}) \cdot \exp(\text{Lernergruppe} \cdot \text{Sprache}) = 3.34 \cdot 0.26 = 0.87$). Bei den deutschsprachigen Kindern wirkt sich allein der Koeffizient Lernergruppe aus, d. h. die Auftretens chance von zwei

Direktionalangaben steigt um den Faktor 3.34 bei den Monolingualen im Vergleich zu den Bilingualen. Anschließend werden die Lernergruppen über Sprachen hinweg verglichen. Beginnend mit den monolingualen Kindern lässt sich festhalten, dass sich im Französischen zum einen der Koeffizient der Sprache auf die Chance auswirkt sowie zum anderen der Interaktionskoeffizient Lernergruppe*Sprache. Die Chance monolingualer Kinder im Französischen sinkt um den Faktor 0.07 im Vergleich zu den monolingualen Kindern im Deutschen ($\exp(\text{Sprache}) \cdot \exp(\text{Lernergruppe} \cdot \text{Sprache}) = 0.27 \cdot 0.26 = 0.07$). Bei den Bilingualen im Französischen sinkt die Chance um den Faktor 0.27 im Vergleich zum Deutschen.

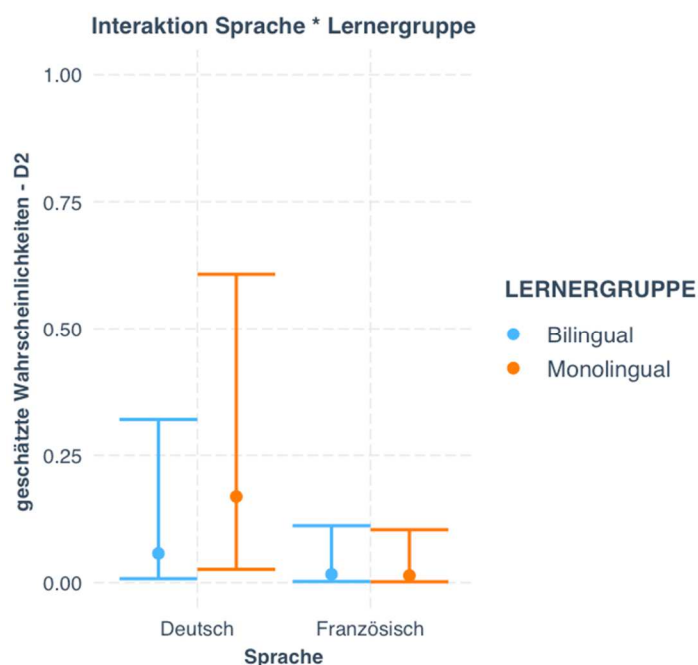


Abbildung 26: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe im Rahmen der Regressionsanalyse

Eine weitere signifikante Interaktion besteht zwischen Sprache und Alter 8. Diese wird in Abbildung 27 graphisch dargestellt. Dabei werden zunächst jeweils im Deutschen und im Französischen die Gruppe Alter 8 mit der Gruppe Alter 4 verglichen. Im Französischen wirkt sich zum einen der Koeffizient Alter 8 sowie zum anderen der Interaktionskoeffizient Sprache*Alter8 auf die Chance aus. Die Chance der französischen achtjährigen Kinder sinkt um den Faktor 0.19 im Vergleich zu den französischen vierjährigen Kindern

$(\exp(\text{Alter}8) * \exp(\text{Sprache} * \text{Alter}8) = 0.91 * 0.21 = 0.19)$. Im Deutschen wirkt sich allein der Koeffizient Alter 8 aus, d. h., die Auftretenschance sinkt um den Faktor 0.91 bei den Achtjährigen im Vergleich zu den Vierjährigen. Anschließend erfolgt ein Vergleich der Altersgruppe 8 zwischen den beiden Sprachen. Bei den Achtjährigen im Französischen wirkt sich zum einen der Koeffizient Sprache Französisch und zum anderen der Interaktionskoeffizient Sprache*Alter8 auf die Chance aus. Die Chance der Achtjährigen im Französischen sinkt um den Faktor 0.06 im Vergleich zu den Achtjährigen im Deutschen ($\exp(\text{Sprache}) * \exp(\text{Sprache} * \text{Alter}8) = 0.27 * 0.21 = 0.06$).

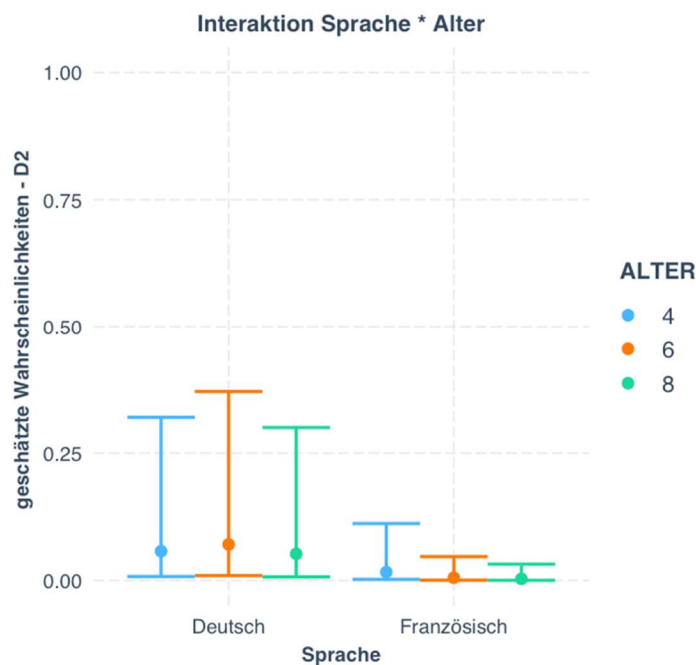


Abbildung 27: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Alter im Rahmen der Regressionsanalyse

Zuletzt wurde ein logistisches Regressionsmodell für die Auftretenschance von Konstruktionen ohne Richtungsangabe (D0) erstellt (vgl. Tabelle 20). Die Chance auf das Auftreten von Konstruktionen ohne Richtungsangabe steigt im Französischen signifikant um den Faktor 96.44 im Vergleich zum Deutschen, was zu erwarten war, da dies dem französischen Muster entspricht und in den Konstruktionen im Deutschen zwingend eine Richtungsangabe ausgedrückt werden muss. Auch hinsichtlich der Lernergruppen zeigt sich ein signifikanter Unterschied: Die Chance auf Konstruktionen ohne Richtungsangabe sinkt bei

Monolingualen im Vergleich zu Bilingualen um den Faktor 0.17. Darüber hinaus steigt die Chance bei UNDO-Handlungen im Vergleich zu DO-Handlungen signifikant um den Faktor 5.43. Hinsichtlich der Ereignisse zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede: Im Vergleich zu ONTO-Items steigt die Chance in CLOTHING-Items um den Faktor 1.24 sowie in JOINING-Items um den Faktor 1.77. Bei INTO-Items sinkt wiederum die Chance signifikant um den Faktor 0.54.

Tabelle 20: Logistische Regressionsanalyse für die Auftretenswahrscheinlichkeit von Konstruktionen ohne Direktionalangabe (D0)

Variable	B	exp (B)	SE	p-Wert
Intercept	-4.03	0.02	0.33	< .001***
Sprache	4.59	96.44	0.39	< .001***
Lernergruppe	-1.76	0.17	0.42	< .001***
Alter 6	-0.03	0.97	0.41	.946
Alter 8	-0.40	0.67	0.43	.344
Handlungstyp	1.69	5.43	0.07	< .001***
Itemtyp CLOTHING	0.22	1.24	0.09	.022*
Itemtyp JOINING	0.57	1.77	0.10	< .001***
Itemtyp INTO	-0.62	0.54	0.09	< .001***
Lernergruppe*Sprache	2.04	7.66	0.43	< .001***
Lernergruppe*Alter 6	-0.58	0.56	0.47	.212
Lernergruppe*Alter 8	-0.63	0.53	0.48	.185
Sprache*Alter 6	-0.08	0.92	0.48	.861
Sprache*Alter 8	-0.15	0.86	0.50	.766

0: Sprache Deutsch, 1: Sprache Französisch

0: Lernergruppe Bilingual, 1: Lernergruppe Monolingual

0: Alter 4

0: Handlungstyp a (DO), 1: Handlungstyp b (UNDO)

0: Itemtyp ONTO

$p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

AIC: 5670.876

McFadden's $R^2 = 0.55$

Im Rahmen der Regressionsanalyse wurde eine signifikante Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe festgestellt. Zunächst wird diese Interaktion im Rahmen eines Vergleichs der Monolingualen und Bilingualen jeweils im Deutschen und im Französischen separat untersucht. Im Französischen wirkt sich bei den monolingualen Kindern zum einen der Koeffizient der Lernergruppe sowie zum anderen der Interaktionskoeffizient Lernergruppe*Sprache auf die Chance aus. Die Chance der monolingualen französischen Kinder auf eine Konstruktion ohne Direktionalangabe steigt um den Faktor 1.30 im Vergleich zu den bilingualen

französischen Kinder ($\exp(\text{Lernergruppe}) \cdot \exp(\text{Lernergruppe} \cdot \text{Sprache}) = 0.17 \cdot 7.66 = 1.30$). Bei den deutschsprachigen Kindern wirkt sich allein der Koeffizient Lernergruppe aus, d. h. die Auftretenschance sinkt um den Faktor 0.17 bei den Monolingualen im Vergleich zu den Bilingualen. Anschließend wird die Interaktion innerhalb einer Lernergruppe über die Sprachen hinweg untersucht. Bei den monolingualen Kindern im Französischen wirken sich zum einen der Koeffizient der Sprache sowie der Interaktionskoeffizient Lernergruppe*Sprache auf die Chance aus. Die Chance der monolingualen Kinder im Französischen steigt um den Faktor 738.73 im Vergleich zu den deutschen monolingualen Kindern ($\exp(\text{Sprache}) \cdot \exp(\text{Lernergruppe} \cdot \text{Sprache}) = 96.44 \cdot 7.66 = 738.73$). Bei den Bilingualen ändert sich die Chance um den Faktor 96.44 und ist somit im Französischen höher als im Deutschen.

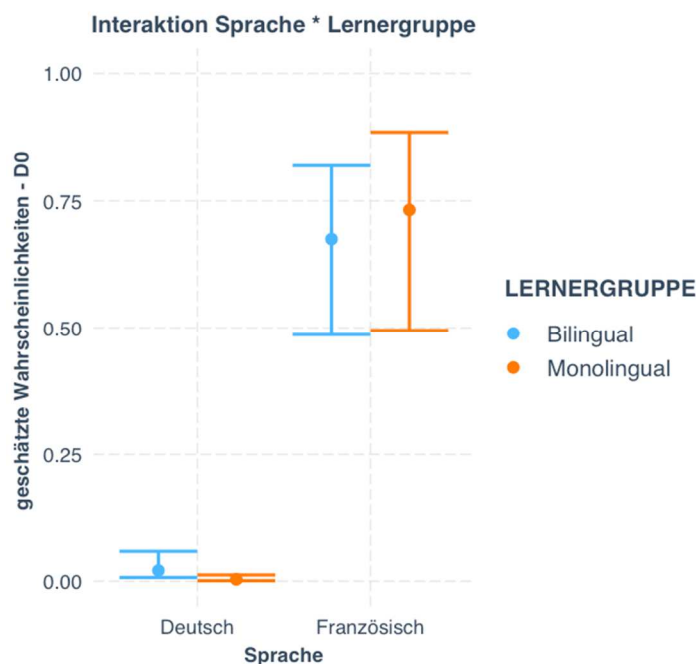


Abbildung 28: Darstellung der Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe im Rahmen der Regressionsanalyse

8.1.3 Diskussion

In einem ersten Schritt wurden die Äußerungen der Probanden als abstrakt schematische Konstruktionen betrachtet. Dafür wurden für das Deutsche und Französische insgesamt drei Formen festgelegt. Die erste Fragestellung bezieht sich darauf, welche Konstruktionen bilinguale und monolinguale Kinder zum Ausdruck

von Caused-Motion in der jeweiligen Sprache verwenden. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse hinsichtlich der verwendeten Konstruktionstypen dargestellt und diskutiert. Darüber hinaus wird die Besetzung der Leerstellen Agens, Verb und Thema beschrieben und das Auslassen der Leerstellen aus konstruktionsgrammatischer Perspektive erläutert. Zuletzt wird auch auf Inhalte in den Direktionalangaben eingegangen sowie auf den Einfluss des Alters und der Itemtypen.

KONSTRUKTIONSTYPEN

Konstruktionen mit einer Direktionalangabe, die der Form [Agens Verb Thema Direktionalangabe] entsprechen, finden sich sowohl im Deutschen als auch im Französischen. Den Ergebnissen zufolge tritt dieser Konstruktionstyp signifikant häufiger im Deutschen auf als im Französischen. Diese Konstruktion hat in beiden Sprachen zum einen die gleiche Form und zum anderen drücken ihre semantischen Rollen die gleiche Bedeutung aus, was durch die Betrachtung der Lexikalisierungsmuster nach Talmy (1985) in den Kapiteln 5.3 und 5.4 gezeigt wurde. Aufgrund der Ähnlichkeit der Inhalte der semantischen Rollen können die Verbalisierungen als Instanzen eines gleichen Types gelten. Demzufolge wurde angenommen, dass die hohe Type-Frequenz der Konstruktion in beiden Sprachen bei den Bilingualen zur Herausbildung eines abstrakten, sprachübergreifenden Schemas führen kann und dieses durch wiederholte Verwendung in beiden Sprachen gestärkt wird. Somit ist diese Konstruktion wiederum leichter abrufbar, was sich in den vorliegenden Daten durch häufigeres Auftreten bei den Bilingualen zeigen würde. Ein Unterschied zwischen den Lernergruppen wurde jedoch nicht beobachtet. Hypothese 1.1 hat sich somit nicht bestätigt, da die in beiden Sprachen funktional und formal gleiche Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] weder im Deutschen noch im Französischen häufiger bei den Bilingualen vorkommt.

Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass die Konstruktion mit einer Direktionalangabe zumindest im Deutschen sehr präsent ist, da es zum Ausdruck von Caused-Motion als Alternative nur die Konstruktion mit zwei Direktionalangaben gibt, die jedoch kaum verwendet wurde. Der Unterschied zwischen den Lernergruppen im Deutschen ist daher nicht markant. Im Französischen greifen sowohl Mono- als auch Bilinguale vorwiegend auf die

Konstruktion ohne Direktionalangabe zurück, was jedoch nicht zufriedenstellend erklärt, warum sich der Anteil der Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] in den Lernergruppen statistisch nicht unterscheidet.

Ein weiterer Erklärungsansatz besteht darin, dass sich die Konstruktionen im Deutschen und Französischen doch mehr unterscheiden als ursprünglich angenommen. Ein erster Unterschied betrifft zunächst allein die Konstruktionen im Französischen. In der Tat ändert sich die Wortstellung in der Konstruktion, wenn das Thema als Klitikon verbalisiert wird (*tu ranges les légos* ‘Du räumst die Legos auf’, *tu les ranges* ‘*du sie aufräumst’, vgl. Kap. 3.2.2). So begegnen die Kinder neben Instanzen der Konstruktionen [Agens Verb Thema Direktionalangabe] und [Agens Verb Thema] auch den Konstruktionen [Agens *la/le/les* Verb Direktionalangabe] und [Agens *la/le/les* Verb], was einen zusätzlichen Schritt im Abstraktionsprozess bis hin zur finalen Caused-Motion-Konstruktion bedeutet. Matthews et al. (2007: 403) haben darauf hingewiesen, dass die unterschiedliche Wortreihenfolge im Französischen den Erwerb von Konstruktionen bzw. die Abstraktion dieser verzögern könnte. Schmid (2017: 20) erwähnt ebenfalls, dass typologische Besonderheiten einer Sprache, z. B. variierende Wortstellungen, den Prozess des Chunking beeinflussen. In diesem Sinne muss auch bedacht werden, dass die Konstruktionen [Agens *la/le/les* Verb Direktionalangabe] und [Agens *la/le/les* Verb] die finale Konstruktion darstellen, da keine anderen Klitika in der Leerstelle des Themas vorkommen können bzw. diese Leerstelle stets durch *la*, *le* oder *les* gefüllt wird. Somit greifen die Probanden eher auf ein teilspezifisches Schema zurück, das sie nicht gemeinsam mit dem deutschen Muster abstrahieren können. Wie bereits in Kapitel 5.4 (vgl. Fußnote 92) thematisiert, wurde dies in der vorliegenden Arbeit bei der Kodierung der Daten nicht berücksichtigt. Deshalb kann an dieser Stelle keine genauere Aussage getroffen werden.

Weiterhin lassen sich die möglichen Unterschiede auf die semantischen Inhalte zurückführen. So kann im Französischen das V-framed-Muster (vgl. Talmy, 1985), welches vor allem bei Beschreibungen von komplexen Caused-Motion-Ereignissen und Voluntary Motion sichtbar wird (vgl. Harr, 2012), einen Einfluss auf die mentale Repräsentation von Caused-Motion haben (vgl. Kap. 5.4). Dies hätte zur Folge, dass die Leerstelle des Verbs in der Caused-Motion-Konstruktion im Französischen mit Lexemen gefüllt wird, die neben der Kausalität sowohl den Weg als auch die Bewegungsart enkodieren, während im Deutschen nur

‘Kausalität’ und ‘Bewegungsart’ in der Leerstelle des Verbs enkodiert werden. Die sprachübergreifende Kategorisierung und die Entstehung einer sprachspezifischen Konstruktion wären dadurch erschwert. Zwar ist anzunehmen, dass Voluntary Motion und Caused-Motion und auch verschiedene Caused-Motion-Ereignisse eng miteinander verbunden sind, im Sinne von *low-level*-Generalisierungen sollte jedoch von unterschiedlichen Konstruktionen ausgegangen werden, die diese Arten von Ereignissen beschreiben. Es stellt sich somit die Frage nach der Plausibilität der Annahme der Existenz einer einzigen abstrakten Caused-Motion-Konstruktion, die sowohl zur Beschreibung einfacher Objektplatzierungen als auch komplexer Ereignisse, in denen das Agens sich zusätzlich selbst bewegt, herangezogen wird. Somit ist fraglich, ob das V-framed Muster in komplexen Caused-Motion-Ereignissen auch die Kategorisierung der einfachen Objektplatzierung beeinflusst. In diesem Zusammenhang stellt sich auch allgemein die Frage nach der Existenz von abstrakten Konstruktionen, die in Kapitel 2.4.3 diskutiert wurde.

Weiterhin kann der Einfluss des V-framed-Musters durch Ergebnisse verschiedener Studien relativiert werden: Es wurde gezeigt, dass Probanden bei der Beschreibung von Objektplatzierungen ohnehin eher auf ein Muster zurückgreifen, das dem der S-framed-Sprachen näherkommt (vgl. Scholtz, 2014). Auch bei Harr und Hickmann (2015), bei denen ebenfalls Objektplatzierungen beschrieben werden, greifen die monolingualen Franzosen nur selten auf ‘Weg’-Verben zurück und enkodieren in der Direktionalangabe eine Lokation. Die Kodierung als *Lokation* resultiert aus der fehlenden Kasusmarkierung im Französischen. Jedoch ist davon auszugehen, dass der Ausdruck trotzdem mit einer deutschen kasusmarkierten Präpositionalangabe übereinstimmen kann, in der ein Zielort beschrieben wird. Bei der Beschreibung von komplexen Caused-Motion-Ereignissen berichten Oxsenbauer und Engemann (2011) auch, dass die Bilingualen im Französischen stark dem S-framed-Muster folgen und anders als die monolinguale Kontrollgruppe im Verb nur selten den Weg enkodieren. Die von Talmy (1985) aufgestellte Typologie für das Französische ist somit nicht eindeutig zutreffend. Für die Beschreibung von Objektplatzierungen im Deutschen und Französischen werden ähnliche semantische Inhalte in Verb und Direktionalangabe enkodiert, wodurch einer sprachübergreifenden Kategorisierung nichts im Wege steht.

Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben kommen in beiden Sprachen im geringen Ausmaß vor, werden jedoch erwartungsgemäß häufiger im Deutschen ausgedrückt. Tatsächlich kann im Deutschen die Direktionalangabe redundant ausgedrückt werden. Im Rahmen des Regressionsmodells zeigt sich ein Interaktionseffekt zwischen Sprache und Lernergruppe: Im Französischen drücken die Bilingualen signifikant häufiger Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben aus als die Monolingualen. Im Deutschen zeigt sich eine häufigere Verwendung bei den Monolingualen.

Konstruktionen ohne Direktionalangabe sind, wie erwartet, im Französischen häufiger zu beobachten. Im Deutschen entsprechen diese Konstruktionen nicht der Sprachnorm. Auch hier zeigt sich eine Interaktion zwischen Sprache und Lernergruppe: Im Französischen ist die Auftretenschance einer Konstruktion ohne Direktionalangabe bei den Monolingualen signifikant höher, im Deutschen bei den Bilingualen.

Aus der Analyse der Verwendung von Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben und ohne Direktionalangabe lässt sich schließen, dass die Bilingualen die Konstruktionsformen nicht im gleichen Ausmaß wie die monolinguale Kontrollgruppe verwenden. Dies ist als quantitativer Transfer zu bezeichnen. Hypothese 1.2., nach der die bilingualen Kinder die gleichen Konstruktionen wie die monolinguale Kontrollgruppe verwenden, hat sich somit nur teilweise bewährt und betrifft nur den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe. Für die beiden anderen Konstruktionstypen entfernen sich die Bilingualen von den Monolingualen und nähern sich einander an. Im Französischen verbalisieren die Bilingualen häufiger zwei Direktionalangaben, was eher dem Deutschen entspricht, auch wenn dieser Konstruktionstyp tendenziell weniger verbreitet ist. Konstruktionen ohne Direktionalangabe kommen seltener bei den Bilingualen vor, obwohl sie für den monolingualen Sprachgebrauch typisch sind. Im Deutschen verbalisieren die Bilingualen im Vergleich zu den Monolingualen signifikant weniger zwei Direktionalangaben, lassen aber signifikant häufiger die Direktionalangabe aus. Dieses Verhalten entspricht einer Form von Konvergenz, d. h. einer Restrukturierung beider Sprachsysteme, in der sich die Verwendung der Konstruktionen bei den Bilingualen in den beiden Sprachen entgegenkommt, wie auch Daller et al. (2011) für die Lexikalisierungsmuster beschrieben (vgl. Kap. 5.6.1). Auch Höder (2014b: 58) spricht von einer allmählichen Reduzierung der

Formen, die nur in einer Sprache vorkommen. Hypothese 1.3. kann somit bestätigt werden: Bilinguale verwenden nicht nur sprachtypische Konstruktionen. Die bilingualen Kinder drücken zwar hauptsächlich ‘Caused-Motion’ durch Konstruktionen mit einer Direktionalangabe aus, wie auch die Monolingualen, können jedoch außerdem auf Konstruktionen aus ihrem gesamten Repertoire, d. h. auch sprachübergreifend, zurückgreifen. Letzteres zeigt sich vor allem durch die Verwendung von Konstruktionen ohne Direktionalangabe im Deutschen, was nicht dem deutschen Sprachgebrauch entspricht und zu einem weiteren Zeitpunkt genauer analysiert werden muss (vgl. Kap. 8.4).

AUSLASSEN VON LEERSTELLEN

Auch wenn Agens und Thema in der vorliegenden Arbeit nicht als zentrale Rollen für die Caused-Motion-Konstruktion beschrieben wurden, gilt es den Aspekt der Auslassungen dieser aufzugreifen. Hinsichtlich der einzelnen explizit verbalisierten semantischen Rollen lässt sich beobachten, dass im Französischen ab dem vierten Lebensjahr in beiden Lernergruppen die semantischen Rollen Agens, Verb und Thema verbalisiert werden. Im Deutschen hingegen kommt es häufiger vor, dass diese Inhalte nicht genannt bzw. durch den Diskurs impliziert werden. Für die Verbalisierung von Agens, Verb und Thema zeigt sich ein Haupteffekt der Sprache, sodass die Auftretenschance dieser semantischen Rollen im Französischen höher ist als im Deutschen.

Das Auslassen der Bestandteile ist teilweise durch den Untersuchungsaufbau erklärbar, da bei der unmittelbar auf die DO-Handlungen folgenden Beschreibung der UNDO-Handlungen oftmals Agens, Thema oder auch das Verb ausgelassen wurden, vor allem im Deutschen. Somit zeigt sich in der Regressionanalyse erwartungsgemäß, dass Agens, Thema sowie Verb signifikant weniger bei UNDO-Handlungen ausgedrückt werden. Darüber hinaus werden auch Direktionalangaben bei UNDO-Handlungen signifikant häufiger ausgelassen, was ebenfalls durch den implizierten *ground* zu erklären ist.

Äußerungen ohne Agens im Deutschen bestehen unter anderem aus Verben im Infinitiv, kombiniert mit einer Direktionalangabe und eventuell dem Thema (z. B. *eine Jacke hinhängen*, G0401). Solche Äußerungen, bei denen das Verb im Infinitiv produziert wird, wären im Französischen ebenfalls korrekt, sind jedoch in den vorliegenden Daten sehr selten zu beobachten (z. B. *l'accrocher* ‘es anhängen’,

BF0413). Vorwiegend treten Infinitivkonstruktionen bei den deutschen Monolingualen auf, bei denen sie einen Anteil von 37.50% der Äußerungen bilden. Bei den Bilingualen im Deutschen ist der Anteil mit 12.78% deutlich geringer, wohingegen das Auftreten der Infinitivkonstruktionen im Französischen in beiden Lernergruppen noch seltener ausfällt (BF: 2.06%, F: 0.31%). In beiden Lernergruppen im Französischen sowie bei den Bilingualen im Deutschen wird überwiegend das Tempus Präsens verwendet (BG: 48.56%, G: 30.41%, BF: 69.86%, F: 67.89%). Durch die Personalform im Präsens können Agens oder Thema nicht wie bei Infinitivkonstruktionen ausgelassen werden.

Aus konstruktionsgrammatischer Perspektive gelten elliptische Äußerungen nicht nur als Kurzformen vollständiger Konstruktionen, sondern als eigenständige Konstruktionen mit eigenen pragmatischen, semantischen und kontextuellen Eigenschaften, wie Goldberg und Perek (2018: 193, 196) für das Englische definieren. Elliptische Äußerungen entstehen dadurch, dass die Kommunikation möglichst effizient und ökonomisch gestaltet werden soll (vgl. Goldberg & Perek, 2018: 189). Durch den Mechanismus eines *pointers* wird in diesen Konstruktionen die Referenz zu einem vorher explizit verbalisierten Inhalt hergestellt (vgl. Goldberg & Perek, 2018: 189 f.). Elliptische Konstruktionen sind somit Bestandteil der Konstruktika in jeder Sprache, dennoch existieren sprachspezifische Besonderheiten, die Goldberg und Perek (2018: 198 ff.) anhand eines Vergleichs zwischen Französisch und Englisch darstellen. Demzufolge waren auch die oben genannten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Französischen hinsichtlich der nicht verbalisierten Rollen zu erwarten. Einen weiteren Bezug zu implizierten Informationen nimmt Boas (2003, 2011) im Rahmen der *Frame*-Semantik. Dabei ist die Möglichkeit des Auslassens von Informationen Teil jedes sogenannten *Verb-Frames*. Die *Verb-Frames* enthalten einerseits *on-stage* Information, die aufgrund ihrer Relevanz und für das Verständnis genannt werden muss, und *off-stage* Information, die nicht direkt für das Verständnis relevant ist und durch Allgemeinwissen verstanden wird (vgl. Boas, 2003a: 21, 168). Dieser Ansatz erklärt weniger, warum Agens oder Thema in den Äußerungen der Probanden ausgelassen werden, er sollte jedoch der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Vermutlich kann die *Frame*-Semantik eher als Erklärung für das Auslassen der Direktionalangabe im Französischen herangezogen werden. Beispielsweise wird für das Verb *accrocher* 'anhängen'

bereits impliziert, dass die *figure* an einen anderen Ort gehängt wird. Ein Vergleich der *Frames* bedeutungsäquivalenter Verben in mehreren Sprachen könnte Hinweise darauf geben, warum die Direktionalangabe im Französischen ausgelassen werden kann und im Deutschen die Leerstelle belegt ist (vgl. Boas, 2010).

SEMANTISCHE INHALTE DER DIREKTIONALANGABE

Für die Kodierung der semantischen Inhalte der Direktionalangabe wurden die Kategorien *Direktion*, *Zustand* und *ambig* definiert. In den Direktionalangaben im Deutschen wird am häufigsten die Direktion enkodiert. Andere Direktionalangaben fallen aufgrund einer nicht eindeutigen Semantik in die Kategorie *ambig*. Direktionalangaben dieser Kategorie sind im Französischen deutlich geringer vertreten, kommen bei den Bilingualen jedoch etwas häufiger vor als bei den Monolingualen (vgl. Tabelle 17). Dies kann unter anderem auf die Enkodierung der Reziprozität durch *ensemble* ‘zusammen’ zurückzuführen sein, was in die Kategorie *ambig* fällt und bei den Bilingualen häufiger zu beobachten ist (BF: 100 Instanzen, F: 39 Instanzen, vgl. auch Scholtz, 2014; Harr & Hickmann, 2015).

Konstruktionen, in denen in der Direktionalangabe der Zustand enkodiert wird, treten im Deutschen bei den Bilingualen doppelt so häufig auf wie bei den Monolingualen (vgl. Tabelle 17). Die Enkodierung des Zustandes lässt sich in den vorliegenden Daten auf den ersten Blick nicht auf das Französische zurückführen, wo keine Instanzen beobachtet wurden. Jedoch werden diese Inhalte im Französischen im Verb und nicht in der Direktionalangabe enkodiert, beispielsweise mithilfe von *ouvrir* ‘öffnen’ oder *fermer* ‘schließen’, was hier durch die Kodierung nicht erfasst wurde. Studien, die dieselben Stimuli verwenden, haben sich mit dieser Thematik nicht befasst (vgl. Harr & Hickmann, 2015). Es kann daher nur vermutet werden, dass im Französischen tendenziell häufiger als im Deutschen auf Konstruktionen zurückgegriffen wird, die die Veränderung des Zustandes durch die Bewegung fokussieren. Alternativ können Bilinguale die Ressourcen ihres Repertoires ausschöpfen, um der Beschreibung eines Ereignisses gerecht zu werden und den Fokus auf verschiedene Aspekte zu legen. Einerseits könnte eine vertiefende Analyse der Verbsemantik in Bezug auf Zustand und Bewegungskomponenten weitere Hinweise liefern und andererseits wäre eine Studie zur Wahrnehmung von Zustand und Bewegung im Zusammenhang mit den

ausgedrückten semantischen Inhalten sinnvoll (*Thinking for speaking*, Slobin, 1996, 2000; Kap. 5.6.1). Sollte der Zustand für französische Sprecher tatsächlich salienter als für deutsche sein, könnte die stärkere Enkodierung des Zustandes bei den auf Deutsch getesteten Bilingualen auf einen Einfluss der Wahrnehmung auf die versprachlichten Inhalte deuten. Dieser Aspekt wird in Kapitel 8.4 wieder aufgegriffen.

ALTER UND ITEM TYP

Neben der Sprache, der Lernergruppe und der Handlungstypen wurde auch der Einfluss des Alters und des Itemtyps erfasst. Bezüglich des Alters lässt sich festhalten, dass die Verbalisierung des Agens sowie des Themas im Verlauf des Spracherwerbs zunimmt. Die Chance auf Verbalisierung des Themas steigt bei den französischen Achtjährigen mehr als bei den deutschen Achtjährigen. Dies ist vermutlich damit in Verbindung zu bringen, dass im Französischen allgemein weniger semantische Inhalte impliziert werden.

Eine weitere Veränderung im Entwicklungsverlauf zeigt sich bei den Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben. Hier sinkt die Auftretnchance bei den Achtjährigen signifikant im Vergleich zu den Vierjährigen, sowohl im Deutschen als auch im Französischen. Dennoch sei erneut darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben insgesamt sehr gering ist. Behrens (2009a: 64) beobachtet solche Konstruktionen mit pleonastischen Direktionalangaben im deutschen Spracherwerb ab 2;4 Jahren, weist jedoch darauf hin, dass das Korpus möglicherweise nicht alle Konstruktionen erfasst hat. Harr (2012: 303) beobachtet ebenfalls eine Abnahme der Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben bei monolingualen Deutschen zwischen vier und zehn Jahren, geht jedoch nicht auf mögliche Ursachen dieser Abnahme ein. Eine Erklärung dafür wäre, dass jüngere Kinder häufiger auf teilspezifische Schemata zurückgreifen, die z. B. aus *da+PP* oder *da+Partikel* bestehen und die dann mit zunehmendem Alter differenzierter werden. So ist die Verwendung von *da* und einer Direktionalangabe oder Partikel (z. B. *da rein*, *là dedans*) bei diesem Konstruktionstyp im vorliegenden Datensatz oftmals zu beobachten. Dennoch treten auch weitere Kombinationen auf: Bei dem Probanden BG0602 zeigt sich beispielsweise eine häufige Verwendung von Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben, die Inhalte variieren jedoch zwischen *raus von+NP*, *weg von+NP*, *in+NP rein*, sodass sich hier

diese Annahme eines konstanten teilspezifischen Schemas nur bedingt bestätigen lässt. Möglich wäre auch, dass Kinder mit zunehmendem Alter lernen, die Bedeutung effizient mittels einer Direktionalangabe allein zu vermitteln. Angesichts des kleinen Datensatzes werden hier jedoch nur Vermutungen aufgestellt.

Zuletzt wurde auch das Auftreten der Rollen in den einzelnen Itemtypen (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO) analysiert. Durch den Aufbau des Regressionsmodells lassen sich jedoch nur Vergleiche mit den ONTO-Items anstellen, die als Referenzkategorie gelten. Die Regressionsanalysen haben ergeben, dass das Agens bei JOINING-Items weniger häufig vorkommt. Das Thema wird häufiger bei ONTO-Items verbalisiert als in anderen Itemtypen. Dies kann auf den Versuchsaufbau zurückzuführen sein, da sich die Reihenfolge bei ONTO-Items leicht unterscheidet: Auf die DO-Handlung des Items A4 (einen Haken anbringen) folgt nicht die UNDO-Handlung, sondern die DO-Handlung des Items A5 (die Jacke an dem Haken anhängen). Es kann angenommen werden, dass das Thema durch den Wechsel explizit genannt wird. Die Leerstelle des Verbs wird im Vergleich zu ONTO-Items häufiger bei CLOTHING-Items befüllt. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Verben *anziehen* im Deutschen und *mettre* ‘tun’ bzw. ‘anziehen’ in diesem Kontext im Französischen für jedes der Items verwendet werden können bzw. prototypisch für die Items dieses Typs sind und somit einfacher eingesetzt werden können. Konstruktionen mit einer Direktionalangabe treten bei INTO-Items signifikant häufiger auf, womöglich, weil der Weg oder Zielort eindeutiger waren, während bei ONTO-Items zwischen *an* und *auf* variiert wurde. Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben sind signifikant weniger bei CLOTHING-Items und JOINING-Items verbreitet, aber etwas häufiger bei INTO-Items. In der Tat bieten sich INTO- und ONTO-Items beispielweise durch *auf*+NP *drauf* und *in*+NP *rein* an, die Direktionalangabe redundant auszudrücken.

8.2 Verben in Konstruktionen

Nach der Analyse der Konstruktionen auf einer abstrakt schematischen Ebene sollen in einem nächsten Schritt die spezifischen Konstruktionen betrachtet werden. Ziel ist es im Hinblick auf Fragestellung 2 und 3 zu erarbeiten, welche Verben in

den Konstruktionen verwendet werden und wie sich der Verbgebrauch im Verlauf des Spracherwerbs verändert. Der Schwerpunkt liegt dabei zuerst auf den Variationen innerhalb der Leerstelle des Verbs in den Lerner- und Altersgruppen, jeweils im Deutschen und im Französischen. Dabei werden alle verwendeten Verben betrachtet und hinsichtlich ihrer Auftretensfrequenz in den Konstruktionstypen beschrieben. Anschließend erfolgt eine Analyse der Verben in Item- und Handlungstypen.

8.2.1 Leerstelle des Verbs im Deutschen

Im Deutschen verwenden die Bilingualen insgesamt 37 und die Monolingualen 34 verschiedene Verben. Abbildung 29 stellt die zehn häufigsten Verben in den unterschiedlichen Alters- und Lernergruppen dar, Tabelle 21 gibt den prozentualen Anteil dieser wieder. Um den Anteil der Verben zwischen den Alters- bzw. Lernergruppen zu vergleichen, werden Anteilstests durchgeführt. Damit können auch Trends zur Zu- und Abnahme der Anteile errechnet werden.

Bei den Bilingualen sind die neutralen Verben *machen* und *tun* mit jeweils 33.61% und 20.25% vertreten. Auch in jeder Altersgruppe dominiert das Verb *machen*, gefolgt von *tun*.¹¹⁷ Nahezu die Hälfte der verwendeten Verben bei den Vierjährigen entfällt auf *machen*, mit zunehmendem Alter wird dieser Anteil jedoch geringer ($\chi^2(1) = 40.93, p < .001$). Die Anteile von *tun* hingegen verändern sich nicht signifikant ($\chi^2(1) = 0.32, p = .573$). Von den spezifischen Verben kommt *ziehen* am häufigsten vor (insgesamt 13.86%). Es lässt sich kein Trend zur Zu- oder Abnahme zwischen vier und acht Jahren feststellen ($\chi^2(1) = 2.11, p = .146$).

Bei den Monolingualen haben *machen* und *tun* jeweils einen Anteil von 13.30% und 27.20%. Mit vier und sechs Jahren wird das Verb *tun* mit ca. 30% am häufigsten eingesetzt. Der Gebrauch nimmt jedoch signifikant ab ($\chi^2(1) = 21.46, p < .001$), während der Anteil spezifischer Verben wie *stecken* und *ziehen* mit zunehmendem Alter ansteigt (*stecken*: $\chi^2(1) = 57.47, p < .001$, *ziehen*: $\chi^2(1) = 23.30, p < .001$). Mit acht Jahren kommen *stecken* und *ziehen* im gleichen Ausmaß wie *tun* vor, die Anteile der drei Verben unterscheiden sich nicht signifikant

¹¹⁷ An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Gruppe der vierjährigen Bilingualen nur aus 18 Kindern besteht, während die anderen Gruppen 20 Probanden umfassen.

($\chi^2(2) = 2.66, p = .264$). Die Anteile von *machen* nehmen signifikant ab ($\chi^2(1) = 81.63, p < .001$).

Der Vergleich zwischen den Lernergruppen ergibt, dass der Anteil von *machen* bei den Bilingualen signifikant höher ist ($\chi^2(1) = 221.86, p < .001$) als bei den Monolingualen, was sich auch in jeder Altersgruppe zeigt (4 Jahre: $\chi^2(1) = 64.07, p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 70.14, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 108.29, p < .001$). Das Verb *tun* wiederum kommt insgesamt signifikant häufiger bei den Monolingualen vor ($\chi^2(1) = 25.07, p < .001$), was auch im Alter von vier und sechs Jahren zu beobachten ist (4 Jahre: $\chi^2(1) = 26.86, p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 10.77, p < .001$). Die Anteile des Verbs *ziehen* unterscheiden sich allein bei den Achtjährigen, die Monolingualen greifen signifikant häufiger auf das Verb zurück ($\chi^2(1) = 16.07, p < .001$). Die Anteile von *stecken* sind bei den Monolingualen in jedem Alter signifikant höher (4 Jahre: $\chi^2(1) = 15.61, p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 78.40, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 70.47, p < .001$). Aufgrund der geringen Anzahl an Instanzen werden für die anderen Verben keine statistischen Berechnungen vorgenommen.

Tabelle 21: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>tun</i>	17.97	22.87	19.59	31.25	31.08	20.40
<i>machen</i>	45.70	29.79	27.43	23.43	10.83	6.71
<i>ziehen</i>	11.47	15.14	14.58	13.43	14.44	2.09
<i>stecken</i>	1.34	0.97	4.70	5.78	14.29	19.86
<i>kleben</i>	4.97	8.05	6.27	6.41	4.08	4.03
<i>nehmen</i> ¹¹⁸	4.58	8.70	7.52	1.09	1.26	6.85
<i>hängen</i>	2.87	4.03	3.44	3.28	4.55	2.82
<i>setzen</i>	0.57	1.23	0.78	5.16	6.75	5.10
<i>bauen</i>	0	1.45	1.57	3.91	4.55	1.21

¹¹⁸ Das Verb *nehmen* wird laut Coding Manual auch zu den neutralen Verben gewertet. Angesichts des geringen Auftretens wird es hier weniger thematisiert.

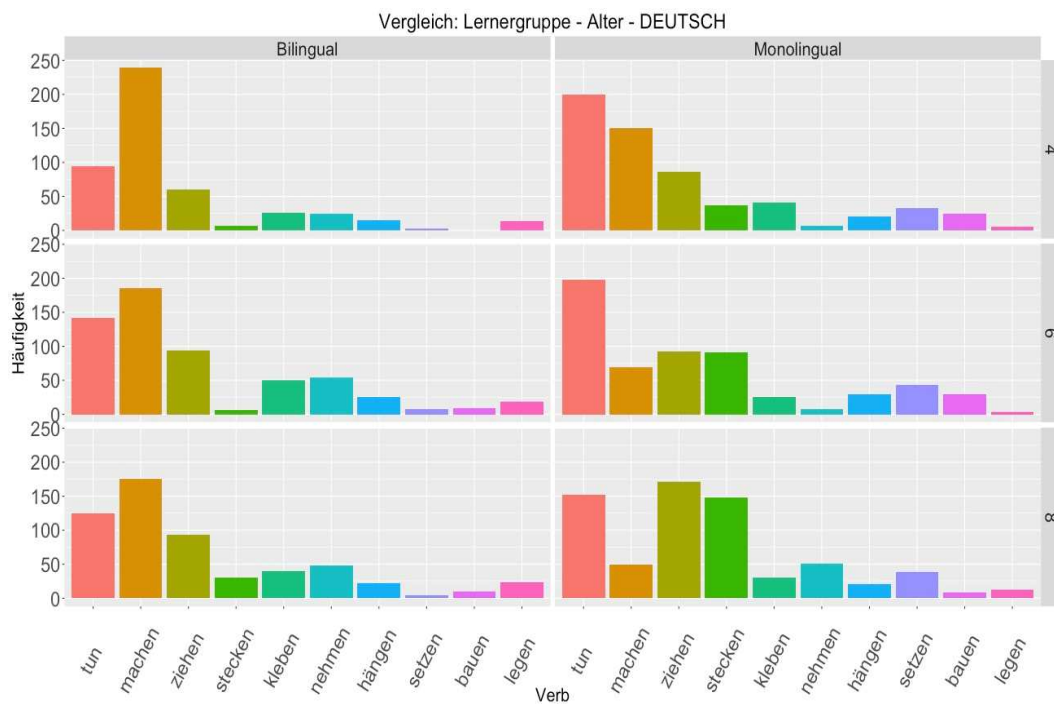


Abbildung 29: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen

In einem nächsten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, ob ein bestimmtes Verb hochfrequent in einer Konstruktion vorkommt. Im Englischen wurde das generische Verb *put* für die Caused-Motion-Konstruktion als prototypisch beschrieben (vgl. Goldberg et al., 2004). Da sich jedoch im Deutschen und im Französischen nicht nur eine Konstruktionsform definieren lässt, müssen die Verbanteile für jeden Konstruktionstyp verglichen werden. Konstruktionstypen lassen sich in Konstruktionen mit einer Direktionalangabe (D1), mit zwei Direktionalangaben (D2) und ohne (D0) aufteilen. Eine zusätzliche Unterteilung in DO- und UNDO-Handlungen wird an dieser Stelle nicht als notwendig erachtet, da für die jeweiligen Handlungen der Konstruktionstyp der gleiche ist.

In einem ersten Schritt wird erfasst, wie eine Konstruktion bestimmte Verben anzieht. Für die Berechnung wird im Sinne der *attraction* nach Schmid (2000) die Auftretensfrequenz eines Verbs in einem Konstruktionstyp durch die gesamte Auftretensfrequenz der Konstruktion geteilt und zum Erlangen einer Prozentzahl mit 100 multipliziert. In Anlehnung an die Messung der *reliance*

(Schmid, 2000),¹¹⁹ soll zusätzlich dargestellt werden, inwiefern ein Verb an eine Konstruktion gebunden ist. Dabei wird die Auftretensfrequenz eines Verbs in einem Konstruktionstyp durch die gesamte Auftretensfrequenz des Verbs geteilt und mit 100 multipliziert.

Zunächst wird die *attraction* der Verben und Konstruktionstypen erfasst, was in Tabelle 22 dargestellt wird. Konstruktionen mit einer Direktionalangabe (D1) finden sich bei den Bilingualen am häufigsten mit dem Verb *machen* (vgl. Bsp. 85). Der Anteil von *machen* ist dabei signifikant höher als der Anteil anderer Verben, beispielsweise *tun* ($\chi^2(1) = 79.41, p < .001$). Bei den Monolingualen dominiert in diesem Konstruktionstyp das Verb *tun* (vgl. Bsp. 86), dessen Anteil signifikant höher ist als der der anderen Verben, z. B. *ziehen* ($\chi^2(1) = 16.63, p < .001$). Der Anteil von *tun* in diesen Konstruktionen ist bei den Monolingualen signifikant höher als bei den Bilingualen ($\chi^2(1) = 7.46, p = .003$), während der Anteil von *machen* bei den Bilingualen dominiert ($\chi^2(1) = 212.82, p < .001$). Dieses Ergebnis war angesichts der Tatsache, dass *machen* und *tun* jeweils bei den Bilingualen und Monolingualen häufiger auftreten, zu erwarten. Auf den ersten Blick lässt sich also zusammenfassen, dass *tun* bei Monolingualen und *machen* bei den Bilingualen den größten Anteil der Verben in Konstruktionen mit einer Direktionalangabe ausmachen. Die Konstruktion zieht diese Verben an (vgl. *attraction*).

(85) *Na, du machst die Kappe auf den Stift.* (BG06)

(86) *Tust sie [Spielsachen] in die Schüssel.* (G06)

In der Konstruktion mit zwei Direktionalangaben (D2) zeigt sich bei den Bilingualen kein signifikanter Unterschied zwischen *tun* und *machen* ($\chi^2(1) = 0.21, p = .646$) (vgl. Bsp. 87), die Konstruktion zieht beide Verben gleichermaßen an (vgl. *attraction*). Bei den Monolingualen wiederum dominiert auch in diesem Konstruktionstyp das Verb *tun*, z. B. im Vergleich zu *machen* ($\chi^2(1) = 77.38, p < .001$).

¹¹⁹ *Attraction* und *reliance* beziehen sich im Verlauf der Arbeit immer auf die Methode von Schmid (2000).

Konstruktionen ohne Direktionalangabe (D0) sind durchaus seltener, vor allem bei den Monolingualen (22 Instanzen gegenüber 156 Instanzen bei Bilingualen). Das Verb *kleben* ist in diesem Konstruktionstyp bei den Bilingualen mit 34 Instanzen am häufigsten vertreten. Weitere Verben in diesem Konstruktionstyp sind *machen*, *nehmen* und *ziehen* mit jeweils 22 Instanzen. Das Verb *kleben* wird nicht stärker von der Konstruktion angezogen als diese Verben ($\chi^2(3) = 5.14$, $p = .161$, vgl. *attraction*) (vgl. Bsp. 88). Die Monolingualen verwenden den Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe oft mit dem Verb *bauen* (11 Instanzen, vgl. Bsp. 89).

(87) *Du tust sie [Spielsachen] in die Schüssel rein.* (BG08)

(88) *Du klebst die [Legos].* (BG06)

(89) *<Du tust> [/] du hast ein Puzzle gebaut.* (G08)

In Anlehnung an die *reliance* wird außerdem bemessen, inwieweit ein Verb an einen bestimmten Konstruktionstyp gebunden ist, was in Tabelle 23 dargestellt wird. Ergebnissen zufolge sind die Verben *machen* und *tun* sowohl bei den Monolingualen als auch bei den Bilingualen stark an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe (D1) gebunden. Auch die spezifischen Verben *stecken* und *kleben* treten eher in diesem Konstruktionstyp auf.

Bei den Bilingualen fällt auf, dass *kleben* und *nehmen* in einem geringen Maße auch in der Konstruktion ohne Direktionalangabe (D0) vorkommen. Auch wenn die Bilingualen bei diesem Konstruktionstyp häufig auf das Verb *kleben* zurückgreifen (hohe *attraction*), ist *kleben* stärker an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe gebunden ($\chi^2(1) = 39.72$, $p < .001$). Das Verb *nehmen* ist ebenfalls signifikant stärker an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe gebunden ($\chi^2(1) = 89.56$, $p < .001$).

Bei den Monolingualen ist das Verb *tun* vorwiegend an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe gebunden, und, in geringerem Ausmaß, an Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben ($\chi^2(1) = 420.36$, $p < .001$). Auch wenn sich bei *tun* eine hohe *attraction* in der Konstruktion mit zwei Direktionalangaben zeigt, ist das Verb stärker an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe gebunden (höhere *reliance*). Das Verb *kleben* ist bei den Monolingualen zu einem Viertel an Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben gebunden, dennoch ist die

Bindung an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe stärker ($\chi^2(1) = 47.51$, $p < .001$). Die stärkere Bindung an Konstruktionen mit einer Direktionalangabe resultiert auch daraus, dass dieser Konstruktionstyp häufiger vertreten ist.

Tabelle 22: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Deutschen in den Lernergruppen (*attraction*)

		<i>tun</i>	<i>machen</i>	<i>ziehen</i>	<i>stecken</i>	<i>kleben</i>	<i>nehmen</i>
BG	D1	21.07	35.54	14.20	2.61	5.36	6.35
	D2	30.61	33.67	8.16	3.06	0	7.14
	D0	5.77	14.10	14.10	0	21.79	14.10
G	D1	25.09	13.87	19.40	14.43	4.06	3.44
	D2	46.05	9.21	2.19	8.77	10.53	2.19
	D0	0	9.52	4.76	0	4.76	0

Tabelle 23: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Deutschen in den Lernergruppen (*reliance*)

	BG			G		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>tun</i>	89.20	8.31	2.49	80.91	19.09	0
<i>machen</i>	90.82	5.51	3.67	91.45	7.81	0.74
<i>ziehen</i>	87.85	9.24	8.91	98.29	1.43	0.29
<i>stecken</i>	93.02	6.98	0	92.75	7.25	0
<i>kleben</i>	70.69	0	29.31	74.23	24.74	1.03
<i>nehmen</i>	76.98	5.55	17.46	92.42	7.58	0

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Bei den Monolingualen sticht in jedem Konstruktionstyp das Verb *tun* heraus. Bei den Bilingualen dominieren *machen* in der Konstruktion mit einer Direktionalangabe, *machen* und *tun* in Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben und in Konstruktionen ohne Direktionalangabe neben *machen* auch *ziehen* und *kleben*. Sowohl bei den Monolingualen als auch bei den Bilingualen sind alle hier untersuchten Verben stark an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe gebunden (*reliance*).

In einem nächsten Schritt werden zusätzlich die Altersgruppen hinsichtlich der Verwendung von Verben in Konstruktionen verglichen (vgl. Tabelle 24 und 25). Ziel ist es festzustellen, ob vor allem in den frühen Jahren ein prototypisches Verb zu beobachten ist, während mit zunehmendem Alter der Verbwortschatz erweitert und die Leerstelle produktiver wird.

Wie bereits beschrieben, dominiert bei den Bilingualen in Konstruktionen mit einer Direktionalangabe (D1) in jeder Altersgruppe das Verb *machen* (*attraction*). Der Anteil an *machen* in diesem Konstruktionstyp nimmt mit zunehmendem Alter signifikant ab ($\chi^2(1) = 42.16, p < .001$), bleibt jedoch in jeder Altersgruppe am höchsten. Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben (D2) treten in einem geringeren Ausmaß auf. Auch hier finden sich vor allem *machen* und *tun*. Die Anzahl der Instanzen ist jedoch sehr gering (< 15), weswegen keine Vergleiche zwischen den Verbanteilen in den Altersgruppen vorgenommen werden.

Tabelle 24: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Deutschen in den Alters- und Lernergruppen (*attraction*)

		<i>tun</i>	<i>machen</i>	<i>ziehen</i>	<i>stecken</i>	<i>kleben</i>	<i>nehmen</i>
BG04	D1	18.97	48.21	12.50	1.34	4.46	3.79
	D2	26.47	50	5.88	2.94	0	0
	D0	0	14.63	4.88	0	14.63	17.03
BG06	D1	23.43	32.76	14.48	1.14	6.09	8.76
	D2	43.33	26.67	6.67	0	0	3.33
	D0	9.09	7.58	24.24	0	27.27	10.60
BG08	D1	20.54	28.11	15.32	5.04	5.41	6.13
	D2	23.53	23.53	11.76	5.88	0	17.65
	D0	6.12	22.45	8.16	0	20.41	16.32
G04	D1	29.07	25.19	15.37	6.48	5.92	1.29
	D2	50.59	16.47	2.35	2.35	9.41	0
	D0	0	0	6.67	0	6.67	0
G06	D1	29.48	11.37	16.16	15.27	2.84	1.42
	D2	46.38	4.35	1.45	7.25	14.49	0
	D0	0	40	0	0	0	0
G08	D1	18.21	6.87	25.37	20.14	3.58	6.87
	D2	40.54	5.41	2.70	17.56	8.10	6.76
	D0	0	0	0	0	0	0

Bei den Monolingualen ist *tun* das am meisten gebrauchte Verb in dem Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe (D1), der Anteil nimmt bis zum achten Lebensjahr ebenfalls ab ($\chi^2(1) = 20.26, p < .001$) und spezifische Verben wie *stecken* oder *ziehen* werden verwendet. In Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben (D2) ist der Anteil von *tun* in jeder Altersgruppe hoch und verändert sich nicht signifikant mit fortschreitendem Alter ($\chi^2(1) = 1.60, p = .206$).

Sowohl bei den Bilingualen als auch bei den Monolingualen kommen daher in beiden Konstruktionstypen in jedem Alter vorwiegend generische und prototypische Verben vor. Die Verben *machen* und *tun* werden stark von den Konstruktionen angezogen (*attraction*). Dass im Sinne von *reliance* diese Verben stärker an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe gebunden sind, wird aus Tabelle 25 ersichtlich. Aufgrund des geringen Verbanteils in Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben, werden keine weiteren Vergleiche der Anteile in den Konstruktionstypen vorgenommen (*reliance*).

Bei einem Vergleich der Anteile spezifischer Verben in der Konstruktion mit einer Direktionalangabe (D1) ist für *ziehen* ein signifikanter Unterschied zwischen den monolingualen und bilingualen Achtjährigen festzustellen, da der Anteil bei den Monolingualen höher ist ($\chi^2(1) = 18.62, p < .001$). Für das Verb *stecken* ist der Anteil in jeder Altersgruppe bei den Monolingualen höher (4 Jahre: $\chi^2(1) = 16.28, p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 70.09, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 60.03, p < .001$). Daraus lässt sich schließen, dass Monolinguale in diesem Konstruktionstyp zeitiger und häufiger spezifische Verben einsetzen. Aufgrund der geringen Instanzen spezifischer Verben in Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben wird von statistischen Berechnungen abgesehen.

Konstruktionen ohne Direktionalangabe (D0) sind im Deutschen ebenfalls kaum vorhanden. Bei den Bilingualen variiert der Verbgebrauch stark in den Altersgruppen. Auffällig ist der hohe Gebrauch von *kleben* und *ziehen*, besonders bei den Sechsjährigen, und *nehmen* bei den Vierjährigen. Das Verb *nehmen* kommt bei den Monolingualen in keinem Alter in diesem Konstruktionstyp vor, die Verben *kleben* und *ziehen* nur einmalig bei Vierjährigen. Diese Konstruktion zieht daher die Verben *kleben*, *nehmen* und *ziehen* bei den Bilingualen relativ häufig an, dennoch ist sie häufiger an Konstruktionen mit einer Direktionalangabe gebunden (*reliance*). Aufgrund der geringen Anzahl an Instanzen werden hier keine statistischen Berechnungen vorgenommen.

Nachdem der Verbgebrauch im Allgemeinen sowie in bestimmten Konstruktionstypen im Deutschen beschrieben wurde, werden nun die einzelnen Caused-Motion-Ereignisse betrachtet. Es stellt sich die Frage, ob sich im Rahmen eines Itemtyps (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO) ein prototypisches Verb aufzeigen lässt (vgl. Fragestellung 2).

Tabelle 25: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Deutschen in den zwei Lernergruppen (*reliance*)

	BG04			G04		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>tun</i>	90.43	9.57	0	78.50	21.50	0
<i>machen</i>	90.37	7.11	2.51	90.67	9.33	0
<i>ziehen</i>	93.33	3.33	3.33	96.51	2.33	1.16
<i>stecken</i>	85.71	14.29	0	94.59	5.41	0
<i>kleben</i>	76.92	0	23.07	78.05	19.51	2.44
<i>nehmen</i>	70.83	0	29.17	100	0	0
	BG06			G06		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>tun</i>	86.62	9.15	4.23	83.84	16.16	0
<i>machen</i>	92.97	4.32	2.70	89.14	4.57	6.29
<i>ziehen</i>	80.85	2.13	17.02	98.91	1.09	0
<i>stecken</i>	100	0	0	94.51	5.49	9
<i>kleben</i>	64	0	36	61.54	38.46	0
<i>nehmen</i>	85.19	1.85	12.96	100	0	0
	BG08			G08		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>tun</i>	91.20	6.40	2.40	80.26	19.74	0
<i>machen</i>	90.67	9.33	0	92.75	4.35	2.90
<i>ziehen</i>	91.40	4.30	4.30	98.84	1.16	0
<i>stecken</i>	93.33	6.67	0	91.22	8.78	0
<i>kleben</i>	75	0	25	80	20	0
<i>nehmen</i>	70.83	12.50	16.67	90.20	9.80	0

ONTO-ITEMS

Abbildung 30 stellt die fünf am häufigsten verwendeten Verben in DO-Handlungen bei ONTO-Items dar, d. h. Handlungen, bei denen beschrieben wird, wie ein Gegenstand auf eine andere Oberfläche bewegt wird. Tabelle 26 bildet die prozentualen Anteile der Verben ab.

Bei den Bilingualen dominiert ungeachtet der Altersgruppen das Verb *machen* (36.94%, vgl. Bsp. 90). Es besteht ein signifikanter Unterschied zum zweithäufigsten Verb *tun* (19.28%, $\chi^2(1) = 19.24$, $p < .001$). Mit zunehmendem Alter zeigt sich ein signifikanter linearer Trend zur Abnahme des Anteils von *machen* ($\chi^2(1) = 5.90$, $p = .015$): Bei den Vier- und Sechsjährigen ist der Anteil am höchsten. Die signifikanten Unterschiede zum Verb *tun* zeigen sich jedoch nur bei den Vierjährigen (4 Jahre: $\chi^2(1) = 22.11$, $p < .001$). In der Altersgruppe 8 wird *machen* im gleichen Ausmaß wie *tun* und das spezifische Verb *kleben* verwendet,

der Unterschied zwischen den Anteilen dieser Verben ist nicht mehr signifikant ($\chi^2(2) = 2.88, p = .237$).

(90) *Da machst du das Deckel auf das Topf.* (BG04)

Bei den Monolingualen, ungeachtet der Altersgruppe, kristallisiert sich auf den ersten Blick kein Verb als dominant heraus, die Anteile der Verben *machen* (19.20%), *tun* (23.55%), *hängen* (20.88%) und *kleben* (27.18%) unterscheiden sich nicht signifikant ($\chi^2(3) = 0.11, p = .106$) (vgl. Bsp. 91 und 92). Dieses Ergebnis zeigt sich auch bei den Vierjährigen ($\chi^2(3) = 1.25, p = .740$) und den Sechsjährigen ($\chi^2(3) = 2.14, p = .544$). Bei den Achtjährigen ist der Unterschied zwischen den Verbanteilen signifikant ($\chi^2(3) = 8.14, p = .043$), *tun* und *kleben* weisen dabei die größten Anteile auf.

(91) *Du tust den Deckel auf den Topf.* (G06)

(92) *Den [Haken] klebst du auf das [//] die Kiste.* (G08)

Beim Vergleich der Lernergruppen ist festzustellen, dass der Anteil von *machen* bei den Monolingualen signifikant geringer ist als bei den Bilingualen ($\chi^2(1) = 20.62, p < .001$). Auch in den jeweiligen Altersgruppen ist der Unterschied zwischen den Monolingualen und Bilingualen signifikant, da *machen* in jedem Fall häufiger von den Bilingualen gebraucht wird (4 Jahre: $\chi^2(1) = 9.23, p = .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 6.79, p = .005$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 6.99, p = .004$). Die Lernergruppen unterscheiden sich wiederum nicht signifikant bezüglich der Anteile von *tun* ($\chi^2(1) = 1.42, p = .234$). Dieses Ergebnis ist auch in den einzelnen Altersgruppen ersichtlich (4 Jahre: $\chi^2(1) = 2.53, p = .056$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 0.23, p = .317$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 0.10, p = .373$).

Bei den spezifischen Verben kommen am häufigsten *hängen*, *kleben* und in einem deutlich geringeren Ausmaß *stecken* vor. Ungeachtet der Altersgruppen unterscheiden sich die Anteile der Lernergruppen für *hängen* nicht signifikant (G: 20.28%, BG: 15.66%, $\chi^2(1) = 1.89, p = .085$). Auch bezüglich der Anteile in den jeweiligen Altersgruppen unterscheiden sich die Lernergruppen nicht signifikant (4 Jahre: $\chi^2(1) = 0.18, p = .338$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 1.57, p = .105$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 0.41, p = .261$). Die Anteile verändern sich in keiner Lernergruppe

signifikant mit zunehmendem Alter (BG: $\chi^2(1) = 0.46$, $p = .498$, G: $\chi^2(1) = 0.34$, $p = .559$). Insgesamt ist der Anteil für das Verb *kleben* bei den Monolingualen signifikant höher (G: 27.17%, BG: 18.07%, $\chi^2(1) = 6.15$, $p = .006$), ein Ergebnis, welches sich nur bei den Vierjährigen widerspiegelt ($\chi^2(1) = 2.84$, $p = .046$). Mit zunehmendem Alter verändert sich der Anteil von *kleben* weder bei den Bilingualen ($\chi^2(1) = 0.80$, $p = .370$) noch bei den Monolingualen signifikant ($\chi^2(1) = 0.31$, $p = .581$). Der Anteil von *stecken* ist sehr gering, sodass keine statistische Berechnung vorgenommen werden (acht Instanzen bei den Monolingualen, zwei bei den Bilingualen). Dabei handelt es sich meistens um die Beschreibung, wie eine Kappe auf einen Stift gesetzt wird (vgl. Bsp. 93).

(93) *Du steckt die Kapsel [/] Ka(pasel) [/] auf den Stift. (G08)*

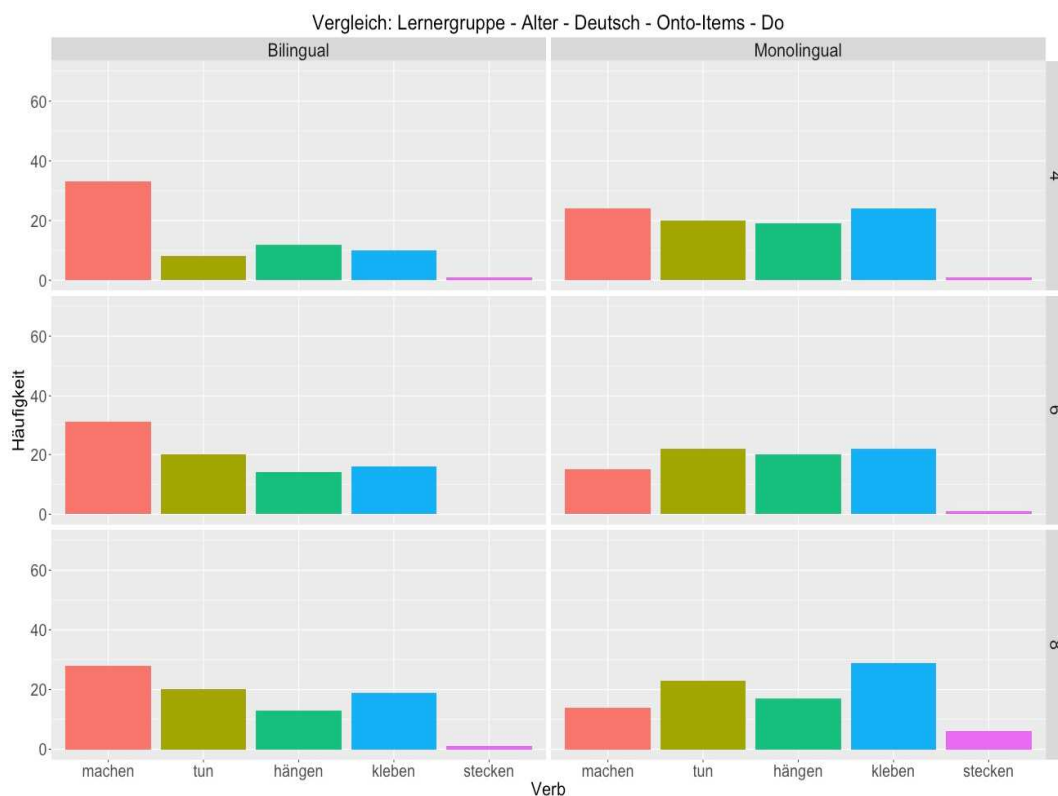


Abbildung 30: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den ONTO-Items in DO-Handlungen

Tabelle 26: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der ONTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	50	34.07	30.43	26.37	17.05	14.43
<i>tun</i>	12.12	21.98	21.74	21.98	25	23.71
<i>hängen</i>	18.18	15.38	14.13	20.88	22.73	17.53
<i>kleben</i>	15.15	17.58	20.65	26.37	25	29.90
<i>stecken</i>	1.51	0	1.09	1.09	1.136	6.19

Die UNDO-Handlungen folgen im Versuchsaufbau unmittelbar auf die DO-Handlungen. Bei den ONTO-Items bedeutet dies, dass der soeben auf eine andere Oberfläche platzierte Gegenstand von dort wieder entfernt wird. Diese Abfolge führt dazu, dass Verben in UNDO-Handlungen oft ausgelassen werden. Die Anzahl der Verben ist daher geringer als bei DO-Handlungen (BG: 249 (DO), 205 (UNDO); G: 276 (DO), 226 (UNDO)). Die fünf häufigsten Verben der UNDO-Handlungen der ONTO-Items werden in Abbildung 31 und Tabelle 27 dargestellt.

Zunächst fällt auf, dass das bei DO-Handlungen häufig vorkommende Verb *kleben* in beiden Lernergruppen nur selten verwendet wird, die Unterschiede der Anteile zwischen DO und UNDO sind signifikant (BG DO: 18.07%, UNDO: 3.90%, $\chi^2(1) = 21.89$, $p < .001$, G DO: 27.54%, UNDO: 3.10%, $\chi^2(1) = 53.78$, $p < .001$).

Wie auch in den DO-Handlungen dominiert bei den Bilingualen das Verb *machen* (38.54%), dessen Anteil höher ist als der des zweithäufigsten Verbs *nehmen* (18.54%, $\chi^2(1) = 20.11$, $p < .001$). Weder bei den Anteilen von *machen* noch von *nehmen* zeigt sich ein signifikanter linearer Trend zur Zu- oder Abnahme mit fortschreitendem Alter (*machen*: $\chi^2(1) = 3.61$, $p = .057$, *nehmen*: $\chi^2(1) = 3.40$, $p = .065$). Im Alter von acht Jahren besteht kein Unterschied mehr zwischen den Verbanteilen von *machen* und *nehmen* ($\chi^2(1) = 1.17$, $p = .279$) (vgl. Bsp. 94).

(94) Du [I] du ähm # nimm <den Topf von dem Deckel> [II] den Deckel von dem Topf. (BG08)

Bei den Monolingualen ist das Verb *tun* am häufigsten vertreten (38.84%, vgl. Bsp. 95), gefolgt von *machen* (30.09%). Insgesamt besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Anteilen ($\chi^2(1) = 1.69$, $p = .096$). Es lässt sich ein linearer Trend zur Abnahme der Anteile von *machen* erkennen ($\chi^2(1) = 3.75$, $p < .001$). In

der Tat zeigt sich bei den Vierjährigen noch ein höherer Anteil von *machen* im Vergleich zu *tun* ($\chi^2(1) = 4.64, p = .007$), bei den Sechs- und Achtjährigen ist dann *tun* häufiger vertreten (6 Jahre: $\chi^2(1) = 5.92, p = .016$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 5.92, p = .007$). Mit acht Jahren ist auch die Verwendung der Verben *ziehen* und *nehmen* zu beobachten (vgl. Bsp. 96). *Ziehen* wird dabei zum Beispiel für das Abziehen des Saugknopfhakens oder des Pflasters verwendet.

(95) *Tust die Jacke wieder weg* [von dem Haken]. (G06)

(96) *Und ziehst den Haken von der Kiste wieder weg*. (G08)

Im Rahmen eines Vergleichs zwischen den Lernergruppen zeigt sich, dass der Anteil von *machen* bei den Bilingualen im Vergleich zu den Monolingualen signifikant höher ist ($\chi^2(1) = 3.41, p = .032$) ist, was sich für die einzelnen Altersgruppen jedoch nur in den Daten der Achtjährigen widerspiegelt ($\chi^2(1) = 3.41, p = .026$). Der Anteil von *tun* hingegen ist im Allgemeinen bei den Bilingualen geringer ($\chi^2(1) = 23.99, p < .001$), was sich auch in den einzelnen Altersgruppen zeigt (4 Jahre: $\chi^2(1) = 3.73, p = .027$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 13.14, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 3.95, p = .024$). Von den spezifischen Verben kommt *ziehen* am häufigsten vor (BG: 12.68%, G: 8.85%), die Anteile der Lernergruppen unterscheiden sich nicht signifikant ($\chi^2(1) = 1.66, p = .099$). Aufgrund der geringen Anzahl der spezifischen Verben werden keine Berechnungen für die einzelnen Altersgruppen vorgenommen.

Tabelle 27: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der ONTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	46.55	40.58	30.77	50.72	26.47	16.85
<i>tun</i>	15.52	14.49	15.38	31.88	44.12	32.58
<i>hängen</i>	5.17	1.45	2.56	2.90	13.24	4.49
<i>nehmen</i>	10.34	20.29	23.08	2.90	4.41	16.85
<i>ziehen</i>	6.90	17.39	12.82	0	2.94	20.22

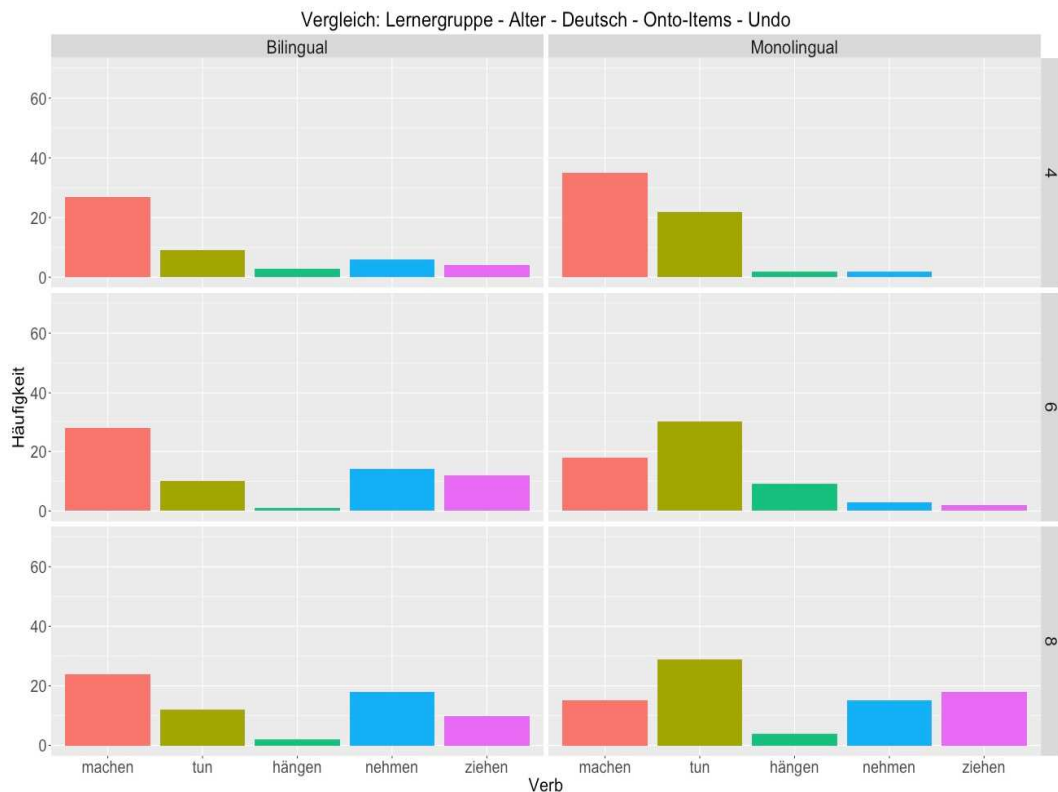


Abbildung 31: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den ONTO-Items in UNDO-Handlungen

Zusammenfassend lässt sich zu den ONTO-Items Folgendes feststellen: In den DO-Handlungen dominiert bei den Bilingualen das Verb *machen*, welches bei den Vier- und Sechsjährigen häufiger als andere Verben verwendet wird. In der Altersgruppe 8 wird ebenfalls das Verb *kleben* hinzugezogen. Die monolingualen Probanden wiederum greifen neben den neutralen Verben *tun* und *machen* bereits früh auf spezifische Verben wie *hängen* und *kleben* zurück. Für die UNDO-Handlungen ist festzuhalten, dass bei den Bilingualen erneut neutrale Verben wie *machen* und auch ab acht Jahren *nehmen* auftreten. Bei den Monolingualen haben *machen* und *tun* insgesamt den größten Anteil, wobei ab acht Jahren auch *ziehen* und *nehmen* vertreten sind.

CLOTHING-ITEMS

Bei den CLOTHING-Items werden einer Puppe Kleidungsstücke angezogen bzw. wieder ausgezogen. Abbildung 32 stellt die fünf am häufigsten verwendeten Verben in DO-Handlungen bei CLOTHING-Items dar, in Tabelle 28 finden sich die prozentualen Anteile. In den DO-Handlungen der CLOTHING-Items wird in beiden

Lernergruppen das Verb *ziehen* (BG: 36.88%, G: 56.27%) häufig verwendet, welches mit der Direktionalangabe *an* das Verb *anziehen* bildet. Bilinguale gebrauchen das Verb signifikant weniger häufig ($\chi^2(1) = 20.98, p < .001$). Dies zeigt sich auch in den einzelnen Altersgruppen (4 Jahre: $\chi^2(1) = 4.31, p = .019$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 2.91, p = .044$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 8.42, p = .002$).

Bei den Bilingualen ist das Verb *machen* im gleichen Ausmaß wie *ziehen* vertreten, die Anteile unterscheiden sich insgesamt nicht signifikant ($\chi^2(1) = 0.99, p = .160$) (vgl. Bsp. 97). In den einzelnen Altersgruppen ist allein bei den Achtjährigen der Anteil von *ziehen* signifikant höher ($\chi^2(1) = 4.10, p = .021$). Im Hinblick auf den Entwicklungsverlauf ist keine Veränderung des Anteils von *machen* zu beobachten ($\chi^2(1) = 2.24, p = .134$), bei *tun* lässt sich ebenfalls kein linearer Trend aufzeigen ($\chi^2(1) = 1.79, p = .180$). Der Anteil von *ziehen* nimmt nur im geringen Ausmaß zu, auch hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen ($\chi^2(1) = 0.10, p = .318$).

Bei den Monolingualen dominiert das Verb *ziehen*, dessen Anteil insgesamt höher ist als der des zweithäufigsten Verbs *setzen* (23.72%, $\chi^2(1) = 6.09, p = .006$). Dies zeigt sich auch für die einzelnen Altersgruppen (4 Jahre: $\chi^2(1) = 12.51, p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 10.24, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 52.08, p < .001$) (vgl. Bsp. 98 und 99). Es lässt sich bei *ziehen* eine signifikante Zunahme der Anteile zwischen den Altersgruppen 4 und 8 erkennen ($\chi^2(1) = 9.97, p = .002$), bei *setzen* jedoch nicht ($\chi^2(1) = 1.80, p = .179$).

(97) *Du machst das [Mütze] auf den Kopf.* (BG06)

(98) *Den Schuh anziehen.* (G06)

(99) *Den [Schal] ziehst du der Lisa an.* (G08)

Die Bilingualen greifen stark auf die neutralen Verben *machen* und *tun* zurück (jeweils 29.28% und 19.39%), während diese Verben bei den Monolingualen insgesamt signifikant weniger häufig vorkommen (*machen* 2.71% ($\chi^2(1) = 75.99, p < .001$), *tun* 5.42%, $\chi^2(1) = 25.68, p < .001$). Auffallend ist, dass *setzen* bei den Bilingualen kaum vorkommt (3.04%), der Anteil bei den Monolingualen ist signifikant höher (23.72%, 3.04%, $\chi^2(1) = 47.78, p < .001$) (vgl. Bsp. 100). Auch *binden* gebrauchen die Bilingualen signifikant weniger häufig (BG: 1.52%, G: 10.51%, $\chi^2(1) = 19.10, p < .001$). Aufgrund der geringen Anzahl an Instanzen

(< 10) bei den Monolingualen werden keine statistischen Berechnungen für einen Vergleich innerhalb der Altersgruppen durchgeführt.

(100) *Sie setzen der Lisa die Mütze auf.* (G08)

Tabelle 28: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der CLOTHING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	38.27	23.08	27.47	7.14	0	1.02
<i>tun</i>	20.99	24.17	13.19	5.10	7.07	4.08
<i>ziehen</i>	34.57	34.06	41.79	50	50.51	68.37
<i>setzen</i>	2.47	3.30	3.29	25.51	28.28	17.34
<i>binden</i>	0	1.1	3.3	9.18	14.14	8.16



Abbildung 32: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den CLOTHING-Items in DO-Handlungen

Im Folgenden werden die UNDO-Handlungen untersucht. Die am häufigsten vorkommenden Verben der UNDO-Handlungen und ihre Auftretensfrequenz finden sich in Abbildung 33, die prozentualen Anteile sind Tabelle 29 zu entnehmen. Die

Anzahl der Verben ist bei den UNDO-Handlungen geringer als bei DO-Handlungen (BG: 263 (DO), 211 (UNDO); G: 295 (DO), 246 (UNDO)).¹²⁰

Das Verb *ziehen* ist sowohl bei Monolingualen als auch bei Bilingualen das am häufigsten auftretende Verb (jeweils 54.07% und 44.08%). Der Anteil von *ziehen* bei den Monolingualen ist dabei insgesamt signifikant höher ($\chi^2(1) = 4.53$, $p = .016$), was sich bei den Vierjährigen ($\chi^2(1) = 2.82$, $p = .047$) und Achtjährigen ($\chi^2(1) = 33.27$, $p < .001$) widerspiegelt.

Bei den Monolingualen steigt der Anteil von *ziehen* mit zunehmendem Alter ($\chi^2(1) = 7.26$, $p = .007$). In dieser Lernergruppe zeigt sich zudem ein Unterschied zwischen DO-Handlungen und UNDO-Handlungen. Bei UNDO-Handlungen wird signifikant häufiger auf *tun* zurückgegriffen (17.48% im Vergleich zu 5.42%, $\chi^2(1) = 18.08$, $p < .001$). Dennoch bleibt *ziehen* in jeder Altersgruppe dominant (G04: $\chi^2(1) = 8.37$, $p = .002$, G06: $\chi^2(1) = 10.14$, $p < .001$, G08: $\chi^2(1) = 68.02$, $p < .001$). Der Anteil von *setzen* ist wiederum im Vergleich zu den DO-Handlungen deutlich geringer (8,94% im Vergleich zu 23.72% ($\chi^2(1) = 20.79$, $p < .001$)).

Bei den Bilingualen ist der Anteil von *ziehen* ungeachtet der Lernergruppen ebenfalls signifikant höher als der des neutralen Verbs *machen* ($\chi^2(1) = 19.56$, $p < .001$), was sich in den einzelnen Altersgruppen mit sechs Jahren ($\chi^2(1) = 10.00$, $p = .001$) und acht Jahren ($\chi^2(1) = 11.85$, $p = .001$) zeigt (vgl. Bsp. 101 und 102). Es lässt sich ein linearer Trend zur Zunahme des Gebrauchs von *ziehen* feststellen ($\chi^2(1) = 5.08$, $p = .024$), während der Anteil von *machen* gleich bleibt ($\chi^2(1) = 0.04$, $p = .850$).

(101) *Und dann macht man ihn ab den Hut.* (BG04)

(102) *Das Kleid ausziehen.* (BG06)

¹²⁰ Die Ursache für die geringere Anzahl der Verben wurden bereits für die ONTO-Items erklärt.

Tabelle 29: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der CLOTHING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	25	22.53	23.61	13.15	3.85	5.43
<i>tun</i>	16.17	12.68	6.94	23.68	23.08	7.61
<i>ziehen</i>	32.35	47.89	51.38	46.05	47.44	51.39
<i>nehmen</i>	11.76	12.67	13.89	0	1.28	8.70
<i>setzen</i>	1.47	0	1.39	7.89	12.82	6.52

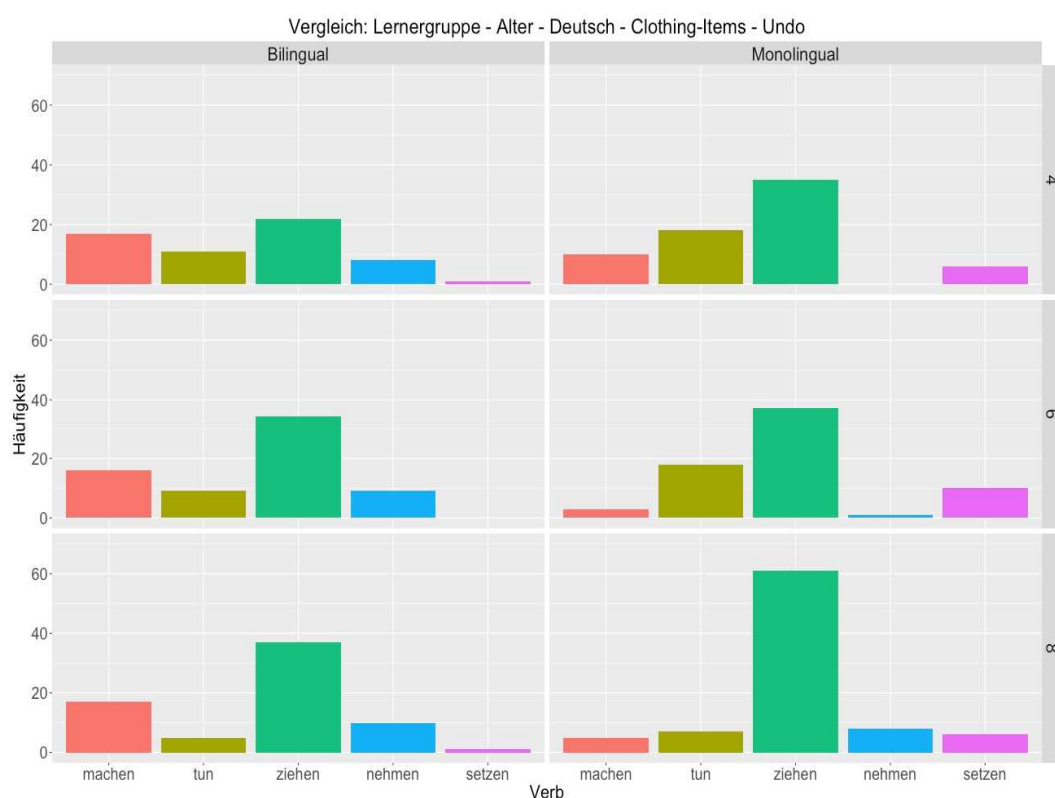


Abbildung 33: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den CLOTHING-Items in UNDO-Handlungen

Zusammenfassend ist für CLOTHING-Items sowohl bei DO- als auch UNDO-Handlungen in beiden Lernergruppen eine hohe Verwendung des Verbs *ziehen* zu beobachten. Der Anteil ist bei den Monolingualen höher, außer bei den Sechsjährigen in UNDO-Handlungen. Zudem greifen die monolingualen Probanden bei den DO-Handlungen häufig auf das Verb *setzen* und bei den UNDO-Handlungen auf *tun* zurück, während die bilingualen häufig neutrale Verben wie *machen* und *tun* gebrauchen.

JOINING-ITEMS

Unter JOINING-Items fallen Handlungen, bei denen ein Gegenstand in einen anderen gesteckt und anschließend wieder herausgezogen wird. Die fünf häufigsten Verben, die zur Beschreibung dieser Items bei DO-Handlungen verwendet werden, sind in Abbildung 34 dargestellt. Die prozentualen Anteile sind Tabelle 30 zu entnehmen.

Auffallend ist zuerst die starke Verwendung des Verbs *stecken* bei den Monolingualen (56.99%, vgl. Bsp. 103). Zwischen vier und acht Jahren zeigt sich ein signifikanter Trend zur Zunahme der Verwendung von *stecken* ($\chi^2(1) = 61.19$, $p < .001$). Mit vier Jahren greifen die monolingualen Probanden noch häufig auf die neutralen Verben *tun* und *machen* zurück, im gleichen Ausmaß wie *stecken* ($\chi^2(2) = 2.14$, $p = 0.34$). Die Anteile von *tun* und *machen* gehen mit zunehmendem Alter zurück (*tun* $\chi^2(1) = 13.19$, $p = .001$, *machen* $\chi^2(1) = 29.39$, $p < .001$), sodass *stecken* mit sechs und acht Jahren deutlich dominiert.

Bei den Bilingualen ist das am häufigsten vorkommende Verb insgesamt *machen* (32.35%, vgl. Bsp. 104), dessen Anteil signifikant höher ist als der des zweithäufigsten Verbs *kleben* (17.23%, vgl. Bsp. 105) ($\chi^2(1) = 14.60$, $p < .001$). Mit zunehmendem Alter nimmt der Anteil von *machen* ab ($\chi^2(1) = 25.2$, $p < .001$). Das Verb *machen* hat nur in der Altersgruppe 4 einen signifikant höheren Anteil als *kleben* ($\chi^2(1) = 37.29$, $p < .001$). Auffallend ist, dass *kleben* von den Monolingualen kaum gebraucht wird (BG: 17.23%, G: 2.51%, $\chi^2(1) = 33.03$, $p < .001$).

(103) *Die zwei Perlen steckst du zusammen.* (G08 – Item C2a)¹²¹

(104) *Das [Perle] reingemacht [in die Perle].* (BG04 – Item C4a)

(105) *Klebst du die [Perlen] zusammen.* (BG06 – Item C2a)

Bei den Bilingualen tritt *stecken* in einem deutlich geringeren Ausmaß als bei den Monolingualen auf (11.34%) $\chi^2(1) = 116.17$, $p < .001$). Zwar zeigt sich eine zunehmende Verbverwendung zwischen vier und acht Jahren ($\chi^2(1) = 6.34$, $p = .012$), trotzdem bleibt der Anteil bei den achtjährigen Bilingualen signifikant geringer als bei den Monolingualen ($\chi^2(1) = 75.05$, $p < .001$). Aufgrund der

¹²¹ Aufgrund der in Kapitel 7.2 beschriebenen erschwerten Differenzierung bei den JOINING-Items wird bei diesen Beispielen zusätzlich die Itemnummer und ggfs. eine Beschreibung des Items angegeben.

geringen Auftretensfrequenz von *stecken* bei den vierjährigen und sechsjährigen Bilingualen (< 5), werden keine Vergleiche dieser Altersgruppen vorgenommen.

Tabelle 30: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der JOINING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	56.72	27.91	17.65	26.74	13.83	0
<i>tun</i>	14.92	18.60	10.59	19.77	19.15	2.02
<i>stecken</i>	7.46	3.49	22.35	29.07	52.13	85.86
<i>bauen</i>	0	6.98	5.88	13.95	9.57	4.04
<i>kleben</i>	10.45	25.58	14.12	6.98	1.06	0

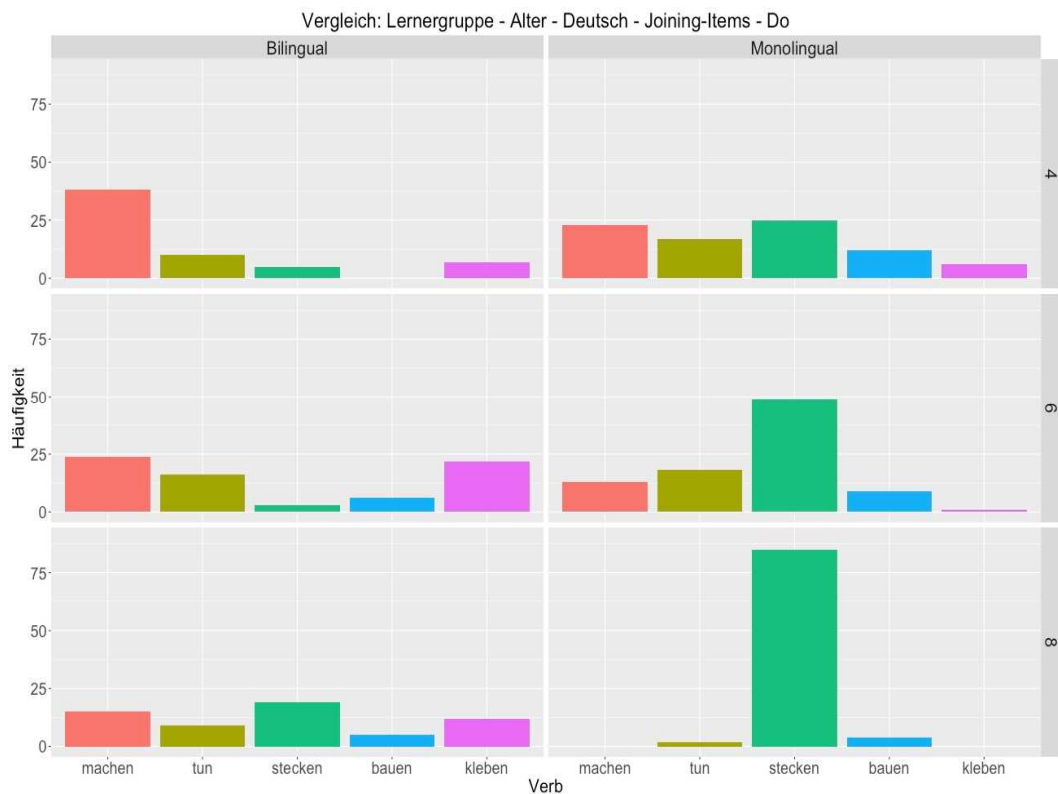


Abbildung 34: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den JOINING-Items in DO-Handlungen

Die fünf am häufigsten vorkommenden Verben der UNDO-Handlungen für die JOINING-Items werden in Abbildung 35 dargestellt, die prozentualen Anteile der jeweiligen Altersgruppen in Tabelle 31. Erneut ist die Anzahl der implizierten oder ausgelassenen Verben bei den UNDO-Handlungen deutlich höher als bei den DO-

Handlungen, weswegen allgemein weniger Instanzen zu beobachten sind (BG: 238 (DO), 180 (UNDO); G: 279 (DO), 224 (UNDO)).

Bei den Bilingualen ist insgesamt das Verb *machen* am häufigsten vertreten (42.22%). Der Anteil von *machen* ist in jedem Alter höher als derjenige anderer Verben, zum Beispiel als *tun* mit vier Jahren ($\chi^2(1) = 24.35, p < .001$) und acht Jahren ($\chi^2(1) = 3.25, p = .030$) und als *ziehen* mit sechs Jahren ($\chi^2(1) = 5.80, p = .008$). Die Verben *tun* und *ziehen* sind in der Altersgruppe 4 und 8 bzw. sechs die am zweithäufigsten auftretenden Verben. Der Anteil von *machen* nimmt im Laufe der Entwicklung ab ($\chi^2(1) = 13.22, p = .001$).

Bei den Monolingualen ist erneut das Verb *stecken* insgesamt am häufigsten vertreten (33.04%, vgl. Bsp. 106), gefolgt von *machen* (20.54%) und *tun* (16.52%). Bei der Betrachtung der einzelnen Altersgruppen zeigt sich die Dominanz von *stecken* erst ab sechs Jahren. In der Tat ist *stecken* dann signifikant häufiger vertreten als das zweithäufigste Verb *tun* ($\chi^2(1) = 9.76, p = .001$). In der Gruppe der Achtjährigen ist auch das Verb *ziehen* präsent (vgl. Bsp. 107), dennoch kommt es weniger häufig vor als *stecken* ($\chi^2(1) = 3.64, p = .028$). Bei den Vierjährigen weist das Verb *machen* den größten Anteil auf, der signifikant höher ist als der von *tun* ($\chi^2(1) = 10.96, p < .001$). Die Verwendung von *machen* nimmt mit zunehmendem Alter ab ($\chi^2(1) = 32.01, p < .001$), während der Gebrauch von *stecken* steigt ($\chi^2(1) = 13.10, p < .001$).

(106) *Wieder auseinander gesteckt.* (G06 – Item C3b Noppers auseinanderziehen)

(107) *Wieder auseinanderziehen mit den Händen.* (G06 – Item C3b Noppers auseinanderziehen)

Ein Vergleich zwischen den Lernergruppen zeigt, dass der Anteil von *machen* bei den Bilingualen insgesamt höher ist als bei den Monolingualen (BG: 42.22%, G: 20.54%, $\chi^2(1) = 22.27, p < .001$) (vgl. Bsp. 108). Dieses Ergebnis ist auch in den einzelnen Altersgruppen wiederzufinden (4 Jahre: $\chi^2(1) = 3.12, p = .039$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 11.38, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 11.25, p < .001$). Das Verb *machen* wird beispielsweise häufig mit der Partikel *auf* kombiniert, um die Trennung der zwei Gegenstände zu beschreiben.

(108) *Du machst das [Perlen] auf.* (BG04 – Item C2b)

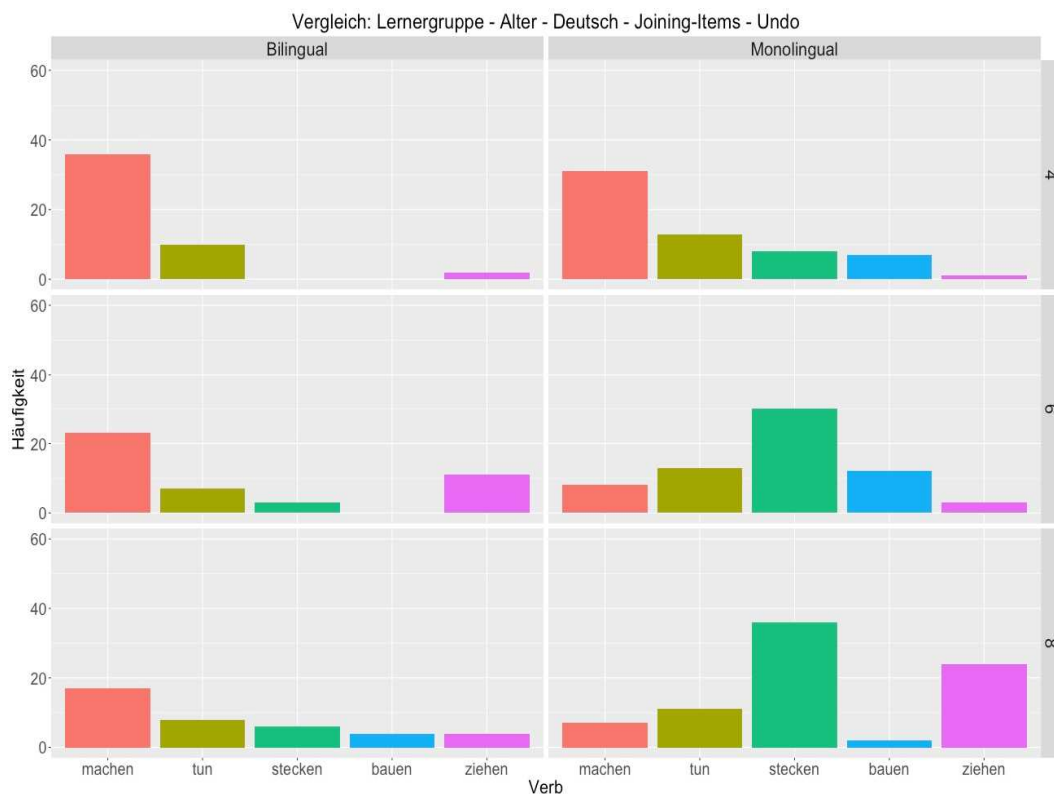


Abbildung 35: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den JOINING-Items in UNDO-Handlungen

Tabelle 31: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der JOINING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	62.07	36.51	28.81	46.27	11.59	7.95
<i>tun</i>	17.24	11.11	13.56	19.40	18.84	12.5
<i>stecken</i>	0	4.76	10.17	11.94	43.48	40.91
<i>bauen</i>	0	0	6.78	10.45	17.39	2.27
<i>ziehen</i>	3.45	17.46	6.77	1.49	4.35	27.27

Insgesamt lässt sich für die JOINING-Items schlussfolgern, dass *stecken* als prototypisches Verb für die monolinguale Lernergruppe gelten kann, wobei die Vierjährigen noch häufig auf die neutralen Verben *machen* und *tun* zurückgreifen, vor allem bei UNDO-Handlungen. Auch bei den Bilingualen wächst der Anteil von *stecken*, jedoch in einem deutlich geringeren Ausmaß. Häufiger werden *machen*, *tun* und auch *kleben* (bei DO-Handlungen) verwendet.

INTO-ITEMS

Beim letzten Itemtyp handelt es sich um INTO-Items, die Handlungen beschreiben, in denen ein Gegenstand in einen Behälter platziert und wieder herausgenommen wird. In Abbildung 36 und Tabelle 32, die das Auftreten der fünf am häufigsten vorkommenden Verben bei DO-Handlungen darstellen, fällt zunächst die starke Präsenz des Verbs *tun* bei den Monolingualen auf (60.22%, vgl. Bsp. 109). Mit vier und sechs Jahren kommt das Verb häufiger als andere Verben vor, z. B. *machen* (4 Jahre: $\chi^2(1) = 57.64$, $p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 57.71$, $p < .001$) oder bei den Achtjährigen *stecken* ($\chi(1) = 17.31$, $p < .001$). Mit zunehmendem Alter zeigt sich ein signifikanter linearer Trend: Der Anteil von *tun* nimmt ab ($\chi^2(1) = 9.06$, $p = .003$), während der Anteil von spezifischen Verben wie *stecken* signifikant ansteigt ($\chi^2(1) = 12.69$, $p = .001$). Das Verb *stecken* wird oftmals für das Item herangezogen, bei dem zwei Puzzleteile ineinandergesteckt werden (vgl. Bsp. 110). Auch wenn *tun* als neutrales Verb zur Verbalisierung aller Itemtypen herangezogen werden kann, ist der Anteil von *tun* bei den INTO-Items deutlich höher als bei ONTO-Items ($\chi^2(1) = 75.98$, $p < .001$), JOINING-Items ($\chi^2(1) = 131.47$, $p < .001$) und CLOTHING-Items ($\chi^2(1) = 196.63$, $p < .001$).

(109) *Du tust die Legos in die Tüte rein.* (G08)

(110) *Du steckst die [Puzzleteile] zusammen.* (G08)

Bei den Bilingualen dominieren die Verben *tun* (36.89%) und *machen* (34.43%). Weder die Anteile von *machen* noch die Anteile von *tun* verändern sich signifikant über die drei Altersgruppen (*machen* $\chi^2(1) = 2.81$, $p = .093$, *tun* $\chi^2(1) = .18$, $p = .278$). In der Gruppe der Vierjährigen ist der Anteil von *machen* höher als der Anteil der anderen Verben, beispielsweise von *tun* ($\chi^2(1) = 4.67$, $p = .015$), bevor mit sechs Jahren *tun* häufiger vorkommt ($\chi^2(1) = 4.15$, $p = .021$). In der Altersgruppe 8 unterscheiden sich die Anteile der Verben nicht mehr ($\chi^2(1) = 0.62$, $p = .216$). Auch bei den Bilingualen ist der Anteil von *tun* bei INTO-Items signifikant höher als bei den ONTO- ($\chi^2(1) = 18.96$, $p < .001$), CLOTHING- ($\chi^2(1) = 19.29$, $p < .001$) und JOINING-Items ($\chi^2(1) = 32.53$, $p < .001$). Spezifische Verben wie *räumen* und *stecken* kommen in einem geringen Ausmaß vor (vgl. Bsp. 111). Von statistischen Berechnungen wird deshalb abgesehen.

In einem Vergleich der Lernergruppen wird ersichtlich, dass die Anteile von *tun* bei den Bilingualen insgesamt im Vergleich zu den Monolingualen geringer sind (BG: 36.89%, G: 60.22%, $\chi^2(1) = 28.16$, $p < .001$). In den einzelnen Altersgruppen zeigt sich dies bei den Vier- und Sechsjährigen (4 Jahre: $\chi^2(1) = 27.43$, $p = .093$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 7.19$, $p = .004$) bevor sich die Gruppen der Achtjährigen nicht mehr signifikant unterscheiden ($\chi^2(1) = 2.17$, $p = .070$).

(111) *Du räumst sie [Spielsachen] da drinnen [in die Schüssel].* (BG06)

Tabelle 32: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den DO-Handlungen der INTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	44.78	29.89	31.11	13.98	8.14	2.11
<i>tun</i>	26.87	44.83	36.67	68.82	65.12	47.37
<i>räumen</i>	17.91	12.64	3.33	1.08	1.16	11.58
<i>stecken</i>	1.49	0	8.14	3.23	8,14	18.95
<i>legen</i>	1.49	4.60	11.11	2.15	4.65	6.32

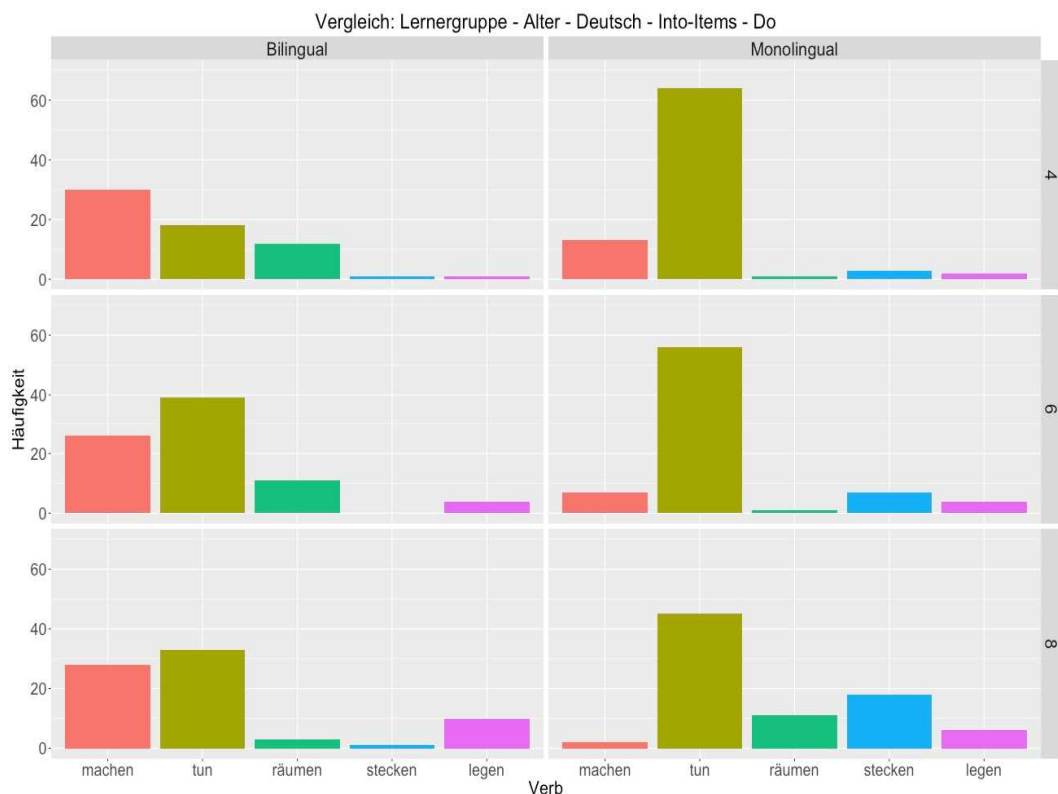


Abbildung 36: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den INTO-Items in DO-Handlungen

Wie bei den anderen Itemtypen ist bei den UNDO-Handlungen der INTO-Items die Anzahl der Verben geringer als bei den DO-Handlungen (BG: 244 (DO), 192 (UNDO); G: 274 (DO), 202 (UNDO)). Die fünf am häufigsten verwendeten Verben der UNDO-Handlungen der INTO-Items werden in Abbildung 37 und Tabelle 33 dargestellt.

Erneut ist bei den Monolingualen das Verb *tun* das am häufigsten verwendete Verb (52.47%, vgl. Bsp. 112). Mit zunehmendem Alter ist eine Abnahme der Anteile von *tun* zu beobachten ($\chi^2(1) = 16.33, p < .001$). Die Anteile des Verbs *nehmen* hingegen steigen an ($\chi^2(1) = 10.79, p = .001$) (vgl. Bsp. 113), sodass sich die Anteile von *nehmen* und *tun* bei den achtjährigen Probanden nicht mehr signifikant unterscheiden ($\chi^2(1) = 2.20, p = .069$). Bei den Sechs- und Achtjährigen sind auch einige Instanzen mit dem Verb *holen* zu beobachten (G06: 3, G08: 9, vgl. Bsp. 114). Wie auch bei den DO-Handlungen ist der Anteil von *tun* bei den UNDO-Handlungen der INTO-Items größer als bei ONTO- ($\chi^2(1) = 12.00, p < .001$), JOINING-Items ($\chi^2(1) = 61.58, p < .001$) und CLOTHING-Items ($\chi^2(1) = 61.20, p < .001$).

(112) *Und dann wieder raustun* [aus der Schüssel]. (G04 – Item D5b Spielsachen aus der Schüssel nehmen)

(113) *Du nimmst die Legoteile aus der Plastiktüte hinaus.* (G08)

(114) *Und dann holst du sie* [Spielsachen] *wieder raus* [aus der Tüte]. (G08)

In der Gruppe der Bilingualen unterscheiden sich die Anteile von *tun* und *machen* ohne Berücksichtigung der Altersgruppen nicht signifikant ($\chi^2(1) = 10.02, p < .001$). Erneut ist bei den Vierjährigen, wie bei den DO-Handlungen, wird das Verb *machen* am häufigsten gebraucht (vgl. Bsp. 115), dessen Anteil höher ist als der Anteil von *tun* ($\chi^2(1) = 10.02, p < .001$). In den Altersgruppen 6 und 8 unterscheiden sich die Anteile von *machen*, *tun* und *nehmen* nicht signifikant (6 Jahre: $\chi^2(2) = 0.37, p = .830$, 8 Jahre: $\chi^2(2) = 2.73, p = .256$) (vgl. Bsp. 116). Im Vergleich zu den Monolingualen, bei denen *tun* dominant ist, ist der Anteil dieses Verbs bei Bilingualen mit vier und sechs Jahren signifikant geringer (4 Jahre: $\chi^2(1) = 29.16, p < .001$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 11.90, p < .001$). Bei den Achtjährigen unterscheiden sich die Anteile zwischen den Lernergruppen nicht ($\chi^2(1) = 0.02, p = .551$). Auch bei den Bilingualen ist der Anteil von *tun* bei den UNDO-

Handlungen der INTO-Items signifikant höher als bei anderen Itemtypen (ONTO: $\chi^2(1) = 11.43, p < .001$, CLOTHING: $\chi^2(1) = 18.77, p < .001$, JOINING: $\chi^2(1) = 12.73, p < .001$). Spezifische Verben, wie z.B. *räumen*, kommen nur sehr selten vor.

(115) *Wieder rausgemacht.* (BG04 - Item D4B Puzzleteile auseinandernehmen)

(116) *Nimmst du das [Spielsachen] wieder weg [aus der Schüssel].* (BG06)

Tabelle 33: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen in den UNDO-Handlungen der INTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>machen</i>	46.55	25.40	29.58	11.67	9.09	6.90
<i>tun</i>	18.97	30.16	36.62	68.33	61.82	35.63
<i>räumen</i>	3.45	4.76	0	1.67	0	8.05
<i>nehmen</i>	15.52	26.98	23.94	6.67	7.28	25.29
<i>holen</i>	0	0	0	0	5.45	10.34

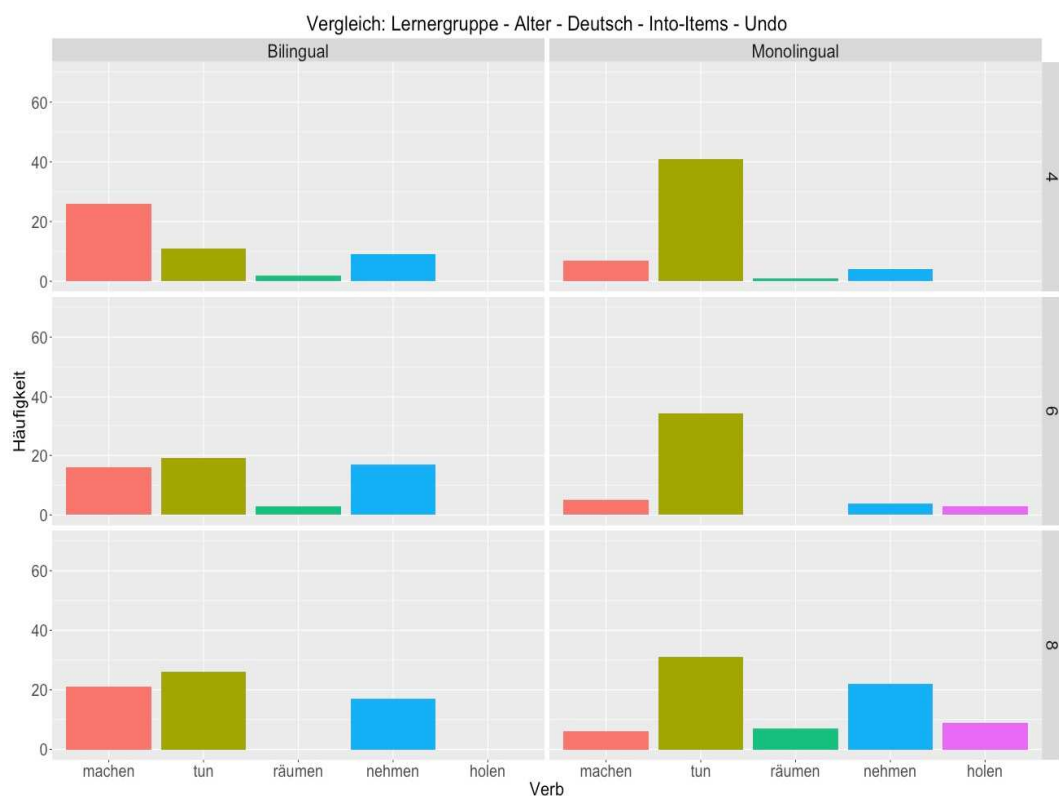


Abbildung 37: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Deutschen bei den INTO-Items in UNDO-Handlungen

Zusammenfassend kann das Verb *tun* als prototypisches Verb für INTO-Items identifiziert werden, der Anteil in beiden Lernergruppen ist sowohl bei DO- als auch

bei UNDO-Handlungen signifikant höher als der Anteil anderer Verben. Zum Ausdruck der UNDO-Handlungen verwenden die Achtjährigen auch häufig das Verb *nehmen*. Die Bilingualen gebrauchen neben *tun* auch in einem hohen Ausmaß *machen*, bei UNDO-Handlungen auch *nehmen*.

8.2.2 Leerstelle des Verbs im Französischen

Nachdem die verwendeten Verben im Deutschen für die einzelnen Konstruktionstypen sowie in den Itemtypen analysiert worden sind, wird das Vorgehen für die Instanzen im Französischen wiederholt. Die zehn am häufigsten gebrauchten Verben in den unterschiedlichen Alters- und Lernergruppen werden in Abbildung 38 dargestellt und die prozentualen Anteile in Tabelle 34 aufgeführt.

Im Französischen verwenden die Bilingualen insgesamt 65 unterschiedliche Verben. Am häufigsten vertreten sind die Verben *mettre* ‘tun’ (30.71%) sowie *enlever* ‘wegnehmen’¹²² (27.01%), die jeweils in DO- und UNDO-Handlungen vorkommen. Bei den Monolingualen sind 59 unterschiedliche Verben zu vermerken. Auch hier sind die Verben *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ am häufigsten vertreten (jeweils 28.31% und 33.52%). Die Dominanz von *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ zeigt sich auch in den einzelnen Altersgruppen. In beiden Lernergruppen liegen die Anteile der anderen Verben unter 10%, weswegen keine statistischen Vergleiche mit ihnen vorgenommen werden. Eine Gegenüberstellung von *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ ist nicht sinnvoll, da die Verben tatsächlich jeweils nur in DO- und UNDO-Handlungen auftreten und somit unterschiedliche Gebrauchskontexte abbilden.

Zwischen den Mono- und Bilingualen unterscheidet sich der Anteil von *mettre* ‘tun’ nicht signifikant ($\chi^2(1) = 3.18, p = .075$), was sich auch im Alter von vier und sechs Jahren zeigt (4 Jahre: $\chi^2(1) = 0.06, p = .813$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 1.37, p = .241$), während in der Altersgruppe 8 der Anteil bei den Bilingualen signifikant höher ist ($\chi^2(1) = 4.63, p = .031$). Im Gegensatz dazu wird *enlever* ‘wegnehmen’ insgesamt signifikant häufiger von den Monolingualen gebraucht ($\chi^2(1) = 22.82, p < .001$). Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den einzelnen Altersgruppen wider

¹²² Für die Verben *mettre* und *enlever* werden im Allgemeinen die Übersetzungen ‘tun’ bzw. ‘wegnehmen’ angegeben, jedoch sind die Übersetzungen stark vom Ereignis abhängig, weswegen bei der Analyse der einzelnen Itemtypen andere Übersetzungen gewählt werden (*PONS Wörterbuch für Schule und Studium*, 2009).

(4 Jahre: $\chi^2(1) = 3.45, p = .032$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 20.66, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 3.54, p = .030$). Zu beobachten ist außerdem, dass die Monolingualen im Vergleich zu den Bilingualen in einem deutlich geringeren Ausmaß auf das Verb *renlever* ‘wieder wegnehmen’ zurückgreifen (F: 8, BF: 98, $\chi^2(1) = 75.96, p < .001$), bei dem das Präfix *re* eine Wiederholung ausdrückt. Somit lässt sich auch der geringere Anteil von *enlever* ‘wegnehmen’ bei den Bilingualen erklären.

Die Anteile von *mettre* ‘tun’ verändern sich bei den Bilingualen nicht signifikant mit zunehmendem Alter ($\chi^2(1) = 0.14, p = .705$), bei den Monolingualen ist eine leichte signifikante Abnahme zu beobachten ($\chi^2(1) = 3.95, p = .047$). Die Anteile für das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ verändern sich in keiner Lernergruppe (BF: $\chi^2(1) = 0.03, p = .868$, F: $\chi^2(1) = 0.05, p = .828$). Semantisch spezifische Verben treten in beiden Lernergruppen in einem geringen Ausmaß auf, wie z. B. *accrocher* ‘anhängen’ (BF: 6.65%, F: 7.31%), die Anteile unterscheiden sich insgesamt nicht signifikant zwischen den Lernergruppen ($\chi^2(1) = .077, p = .380$). In beiden Lernergruppen zeigt sich ein signifikanter Trend zur Zunahme der Anteile des Verbs *accrocher* ‘anhängen’ (BF: $\chi^2(1) = 5.06, p = .025$, F: $\chi^2(1) = 8.45, p = .004$).

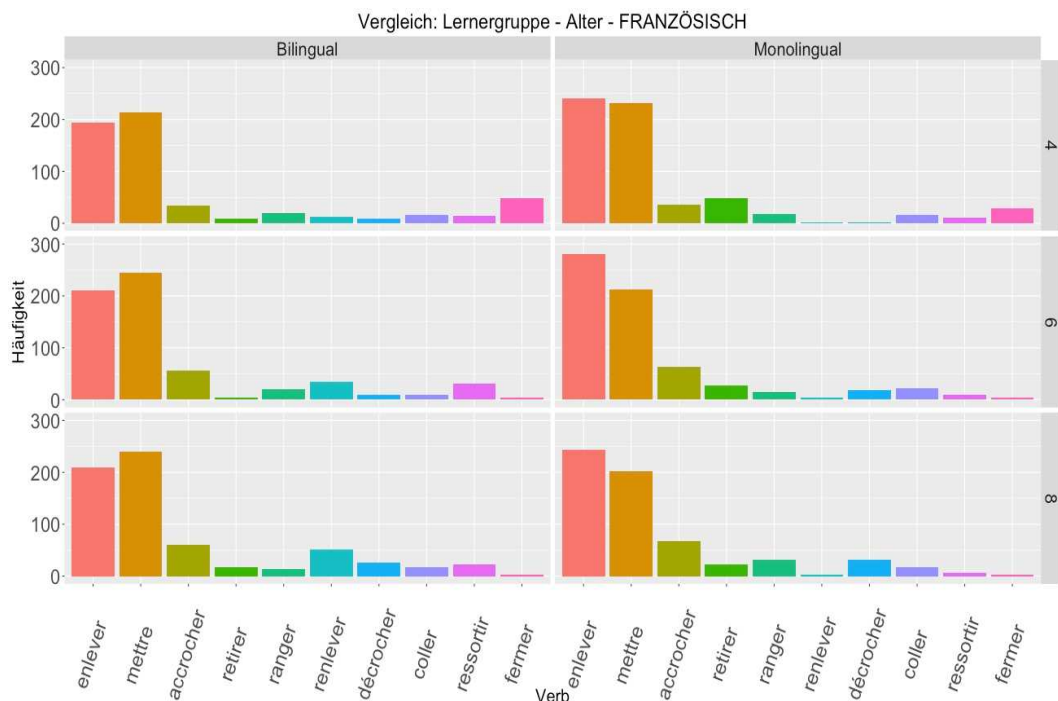


Abbildung 38: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen

Tabelle 34: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	27.29	26.89	26.90	31.71	37.77	31.23
<i>mettre</i> 'tun'	29.96	31.24	30.89	30.53	28.49	25.96
<i>accrocher</i> 'anhängen'	4.78	7.30	7.72	4.74	8.60	8.61
<i>retirer</i> 'wegnehmen'	1.26	0.64	2.32	6.45	3.76	2.82
<i>ranger</i> 'aufräumen'	2.81	2.69	1.80	2.37	1.88	3.98
<i>renlever</i> 'wieder wegnehmen'	1.69	4.35	6.69	0.13	0.54	0.39
<i>décrocher</i> 'abhängen, abnehmen'	1.27	1.28	3.47	0.26	2.55	4.11
<i>coller</i> 'kleben'	2.25	1.15	2.18	2.11	2.96	2.31
<i>ressortir</i> 'wieder herausnehmen'	1.96	3.97	2.96	1.32	1.34	0.90

Wie bereits für das Deutsche soll nun für das Französische untersucht werden, ob eine Konstruktion ein Verb stark anzieht (*attraction*) und inwiefern das Verb an die Konstruktion gebunden ist (*reliance*). Die prozentualen Anteile der fünf am häufigsten vorkommenden Verben in den drei Konstruktionstypen (*attraction*) finden sich für die beiden Lernergruppen in Tabelle 35. Die Anteile der an die Konstruktion gebundenen Verben (*reliance*) werden in Tabelle 36 dargestellt. Dabei werden Verben ausgewählt, die in einer Gruppe mindestens einen Anteil von 5% haben. Wie bei der Auswertung der deutschsprachigen Daten wird an dieser Stelle keine Unterteilung in DO- und UNDO-Handlungen vorgenommen, da die Konstruktionsform unabhängig von dem Ereignis bzw. der Art der Handlung betrachtet wird.

Tabelle 35: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Französischen in den Lernergruppen (*attraction*)

		<i>enlever</i> 'weg- nehmen'	<i>mettre</i> 'tun'	<i>accrocher</i> 'anhängen'	<i>retirer</i> 'weg- nehmen'	<i>renlever</i> 'wieder weg- nehmen'	<i>fermer</i> 'schließen'
BF	D1	9.07	66.30	7.95	1.43	1.11	0.47
	D2	0	94.44	5.55	0	0	0
	D0	34.28	16.21	6.16	1.41	5.61	3.14
F	D1	16.74	54.25	8.51	3.31	0.14	0.29
	D2	0	91.67	0	0	0	0
	D0	41.15	16.42	6.85	4.82	0.44	2.16

Tabelle 36: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Französischen in den Lernergruppen (*reliance*)

	BF			F		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	9.30	0	90.70	15.16	0	84.84
<i>mettre</i> 'tun'	59.83	2.44	37.73	58.20	1.70	40.09
<i>accrocher</i> 'anhängen'	33.11	0.66	66.22	35.32	0	64.67
<i>retirer</i> 'wegnehmen'	28.13	0	71.88	23.23	0	76.77
<i>renlever</i> 'wieder wegnehmen'	7.14	0	92.86	12.50	0	87.50
<i>fermer</i> 'schließen'	5.56	0	94.44	5.56	0	94.44

In Konstruktionen mit einer Direktionalangabe (D1) ist sowohl bei den Monolingualen als auch bei den Bilingualen das Verb *mettre* 'tun' am stärksten vertreten (vgl. Bsp. 117). Am zweithäufigsten tritt das Verb *enlever* 'wegnehmen' auf (vgl. Bsp. 118). Wie bereits erklärt, ist ein Vergleich zwischen *mettre* 'tun' und *enlever* 'wegnehmen' nicht sinnvoll, da beide Verben prototypisch für unterschiedliche Kontexte sind. Der Anteil von *mettre* 'tun' ist bei den Bilingualen insgesamt signifikant höher als bei den Monolingualen ($\chi^2(1) = 19.91, p < .001$), während *enlever* 'wegnehmen' signifikant häufiger von den Monolingualen verwendet wird ($\chi^2(1) = 17.09, p < .001$). Semantisch spezifische Verben sind kaum vertreten.

(117) *Tu as mis un légo sur l'autre légo.* (BF04)

Du hast getan ein Lego auf das andere Lego.

‘Du hast ein Lego auf das andere getan.’

(118) *Tu as enlevé le manteau du crochet.* (F08)

Du hast weggenommen den Mantel vom Haken.

‘Du hast den Mantel vom Haken genommen.’

Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben (D2) sind mit 18 Instanzen bei den Bilingualen und 12 bei den Monolingualen insgesamt selten zu beobachten. Im Französischen resultieren zwei Direktionalangaben meistens aus der Kombination von *dedans* ‘hinein’ und *là* ‘da’ (vgl. Bsp. 119). Wenn diese Konstruktion auftritt, dann nahezu ausschließlich mit dem Verb *mettre* ‘tun’. Trotz hoher *attraction* in beiden Lernergruppen ist das Verb *mettre* ‘tun’ nur selten an die Konstruktion gebunden (*reliance*), weil sich andere Konstruktionsformen deutlich häufiger gezeigt haben.

(119) *Tu les mets là dedans.* (BF04)

Du sie [Spielsachen] tust da rein [in die Schüssel].

‘Du tust sie [Spielsachen] da rein [in die Schüssel].’

Konstruktionen ohne Direktionalangabe (D0) kommen in beiden Lernergruppen am häufigsten mit dem Verb *enlever* ‘wegnehmen’ vor. *Enlever* ‘wegnehmen’ wird ausschließlich für Beschreibungen der UNDO-Handlungen eingesetzt, da das Verb *per se* eine UNDO-Handlung enkodiert. In DO-Handlungen werden aufgrund der Versuchsanordnung bereits Informationen zu Direktion und Lokation gegeben, daher ist die Wiederholung dieser bei UNDO nicht zwingend notwendig (vgl. Bsp. 120). Der Anteil des Verbs *enlever* ‘wegnehmen’ ist bei den Monolingualen signifikant höher als bei den Bilingualen ($\chi^2(1) = 16.10, p < .001$), was auf das höhere Auftreten von *renlever* ‘wieder wegnehmen’ bei den Bilingualen zurückzuführen ist. Der Anteil von *renlever* ‘wieder wegnehmen’ in diesem Konstruktionstyp ist wiederum bei den Bilingualen signifikant höher ($\chi^2(1) = 71.82, p < .001$). Spezifische Verben wie *accrocher* ‘anhängen’ kommen in beiden Lernergruppen sowohl in Konstruktionen mit einer Direktionalangabe als auch in

Konstruktionen ohne Direktionalangabe in einem deutlich geringeren Ausmaß als die neutralen Verben vor.

(120) @G: B1a

Tu le mets sur la tête. (F04)

Du es [Mütze] tust auf den Kopf.

‘Du tust sie [Mütze] auf den Kopf.’

@G: B1b

Tu l’enlèves.

Du sie [Mütze] wegnimmst [vom Kopf].

‘Du nimmst sie [Mütze] ab [vom Kopf].’

Durch die Untersuchung der *reliance* lässt sich feststellen, ob ein Verb stark an eine Konstruktion gebunden ist. Bei den Bilingualen sind vor allem die Verben *enlever* ‘wegnehmen’, *renlever* ‘wieder wegnehmen’ sowie *fermer* ‘schließen’ an den Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe gebunden. Die Verben *accrocher* ‘anhängen’ und *retirer* ‘wegnehmen’ besitzen ebenfalls einen relativ hohen Anteil in den Konstruktionen mit einer Direktionalangabe, dennoch sind die Verben stärker an Konstruktionen ohne Direktionalangabe gebunden (*accrocher* ‘anhängen’: $\chi^2(1) = 33.11, p < .001$, *retirer* ‘wegnehmen’: $\chi^2(1) = 12.25, p < .001$). Allein bei dem Verb *mettre* ‘tun’ zeigt sich eine signifikant stärkere Bindung an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe ($\chi^2(1) = 68.09, p < .001$).

Bei den Monolingualen zeichnet sich ein ähnliches Bild, da *enlever* ‘wegnehmen’, *renlever* ‘wieder wegnehmen’ sowie *fermer* ‘schließen’ am häufigsten an die Konstruktion ohne Direktionalangabe gebunden sind (vgl. Bsp. 121). Die Verben *accrocher* ‘anhängen’ und *retirer* ‘wegnehmen’ sind ebenfalls an Konstruktionen mit einer Direktionalangabe gebunden, dennoch bleibt der Anteil an Konstruktionen ohne Direktionalangabe signifikant höher (*accrocher* ‘anhängen’: $\chi^2(1) = 28.75, p < .001$, *retirer* ‘wegnehmen’: $\chi^2(1) = 56.75, p < .001$) (vgl. Bsp. 122). Wie auch bei den Bilingualen ist das Verb *mettre* ‘tun’ stärker an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe gebunden als an Konstruktionen ohne Direktionalangabe ($\chi^2(1) = 42.39, p < .001$).

(121) *Tu fermes la casserole.* (F06)

Du schließt den Topf.

‘Du machst den Topf zu.’

(122) *Tu as accroché les perles.* (F08)

Du hast angehängt die Perlen.

‘Du hängst die Perlen aneinander.’

Zusammenfassend zeigt sich ein klares Muster in beiden Lernergruppen: Das Verb *mettre* ‘tun’ zeigt sich vorwiegend in Konstruktionen mit einer Direktionalangabe. Dieser Konstruktionstyp zieht das Verb an und das Verb ist an den Konstruktionstyp gebunden. Das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ dominiert in Konstruktionen ohne Direktionalangabe. Die explizite Verbalisierung der Direktionalangabe in Verbindung mit dem Verb *mettre* ‘tun’ haben auch Chenu und Jisa (2006a, 2006b) beschrieben. Den hier vorliegenden Ergebnissen zufolge ziehen alle Konstruktionstypen spezifische Verben an, jedoch in einem geringeren Ausmaß. Diese Verben sind eher an den Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe gebunden.

Anschließend soll durch die zusätzliche Einteilung in Altersgruppen untersucht werden, ob in der Altersspanne zwischen vier und acht Jahren eine Veränderung der Verbverwendung in den Konstruktionstypen zu beobachten ist. Die Anteile der Verben in den verschiedenen Konstruktionstypen (*attraction*) werden in Tabelle 37 dargestellt, die Anteile der an die Konstruktion gebundenen Verben (*reliance*) in Tabelle 38. Der Fokus liegt hier auf *mettre* ‘tun’, *enlever* ‘wegnehmen’ und *accrocher* ‘anhängen’, da die Auftretensfrequenz der anderen Verben niedrig ist. Darüber hinaus werden Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben aufgrund der geringen Auftretensfrequenz nicht näher thematisiert. Bei den sechsjährigen Monolingualen kommt dieser Konstruktionstyp nicht vor, was in der Tabelle durch einen Schrägstrich (/) gekennzeichnet wird.

In Konstruktionen mit einer Direktionalangabe (D1) tritt in beiden Lernergruppen in jeder Altersgruppe das Verb *mettre* ‘tun’ am häufigsten auf, zwischen vier und acht Jahren nehmen die Anteile jedoch signifikant ab (BF: $\chi^2(1) = 13.67$, $p < .001$, F: $\chi^2(1) = 43.27$, $p < .001$). Die Anteile von *enlever* ‘wegnehmen’ steigen (BF: $\chi^2(1) = 5.42$, $p = .020$, F: $\chi^2(1) = 8.27$, $p = .044$). Die Anteile spezifischer Verben wie *accrocher* ‘anhängen’ nehmen ebenfalls

signifikant zu (BF: $\chi^2(1) = 4.07, p = .044$, F: $\chi^2(1) = 16.88, p < .001$). In keinem Alter unterscheiden sich die Anteile des Verbs *accrocher* ‘anhängen’ zwischen den Monolingualen und Bilingualen (4 Jahre: $\chi^2(1) = 3.78e-06, p = .998$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 1.78, p = .181$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 2.60, p = .107$).

In Konstruktionen ohne Direktionalangabe (D0) ist für jede Altersgruppe der Anteil des Verbs *enlever* ‘wegnehmen’ sehr hoch. Weder bei den Bilingualen noch bei den Monolingualen verändern sich die Anteile mit zunehmendem Alter (BF: $\chi^2(1) = 0.57, p = .449$, F: $\chi^2(1) = 0.03, p = .853$). Die Anteile spezifischer Verben bleiben vergleichsweise gering, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass generische Verben wie *enlever* ‘wegnehmen’ für alle Items verwendet werden können, die spezifischen Verben jedoch an die Handlungsart angepasst werden müssen. Für das Verb *accrocher* ‘anhängen’ zeigt sich in keiner Lernergruppe ein linearer Trend, die Konstruktion zieht das Verb in jedem Alter gleich an (BF: $\chi^2(1) = 1.36, p = .244$, F: $\chi^2(1) = 0.14, p = .700$). Zwischen den Lernergruppen besteht allein bei den Sechsjährigen ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Gebrauchs von *accrocher* ‘anhängen’ ($\chi^2(1) = 9.40, p = .002$), das häufiger von Monolingualen verwendet wird.

Im Sinne von *reliance* wird aus Tabelle 38 ersichtlich, dass in jedem Alter und in jeder Altersgruppe das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ stark an die Konstruktion ohne Direktionalangabe gebunden ist. Die Konstruktionen mit einer Direktionalangabe und Konstruktionen ohne Direktionalangabe kommen beide in einem hohen Ausmaß vor, daher ist hier anders als im Deutschen die Durchführung eines Anteilstest für die einzelnen Altersgruppen plausibel. Auch in den einzelnen Altersgruppen wird sichtbar, dass *enlever* ‘wegnehmen’ signifikant stärker an den Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe gebunden ist (BF04: $\chi^2(1) = 319.34, p < .001$, BF06: $\chi^2(1) = 322.44, p < .001$, BF08: $\chi^2(1) = 184.89, p < .001$, F04: $\chi^2(1) = 369.47, p < .001$, F06: $\chi^2(1) = 265.12, p < .001$, F08: $\chi^2(1) = 136.96, p < .001$).

Das Verb *mettre* ‘tun’ ist stark an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe gebunden, tritt aber auch in Konstruktionen ohne Direktionalangabe auf. In den einzelnen Altersgruppen ist das Verb ebenfalls stärker an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe gebunden, außer bei den vierjährigen Bilingualen, bei denen sich kein signifikanter Unterschied zeigt (BF04: $\chi^2(1) = 2.71, p = .050$, BF06: $\chi^2(1) = 11.85, p < .001$, BF08: $\chi^2(1) = 81.67,$

$p < .001$, F04: $\chi^2(1) = 11.82$, $p < .001$, F06: $\chi^2(1) = 9.66$, $p = .001$, F08: $\chi^2(1) = 22.81$, $p < .001$).

Bezüglich der *reliance* des Verbs *accrocher* ‘anhängen’ lässt sich zusätzlich Folgendes feststellen: In der bilingualen Gruppe ist das Verb bei den Vier- und Sechsjährigen stärker an den Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe gebunden als an Konstruktionen mit einer Direktionalangabe, bei den Achtjährigen unterscheiden sich die Anteile nicht mehr signifikant (BF04: $\chi^2(1) = 28.49$, $p < .001$, BF06: $\chi^2(1) = 14.04$, $p < .001$, BF08: $\chi^2(1) = 1.2$, $p = .136$). Das Verb wird häufiger in Konstruktionen mit einer Direktionalangabe verwendet und stärker von dem Konstruktionstyp angezogen (siehe oben). Bei den Monolingualen zeigt sich ebenfalls eine zunehmend stärkere Bindung an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe, jedoch ist das Verb in jedem Alter noch signifikant stärker an Konstruktionen ohne Direktionalangabe gebunden (F04: $\chi^2(1) = 29.39$, $p < .001$, F06: $\chi^2(1) = 45.13$, $p < .001$, F08: $\chi^2(1) = 5.04$, $p = .012$).

Tabelle 37: Prozentualer Anteil der Verben in den jeweiligen Konstruktionstypen im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (*attraction*)

		<i>enlever</i> ‘weg- nehmen’	<i>mettre</i> ‘tun’	<i>accrocher</i> ‘anhängen’	<i>retirer</i> ‘weg- nehmen’	<i>renlever</i> ‘wieder wegnehmen’	<i>fermer</i> ‘schließen’
BF04	D1	6.25	77.08	3.47	0	0	1.38
	D2	0	88.89	11.11	0	0	0
	D0	33.15	16.85	5.02	1.61	2.15	8.24
BF06	D1	6.47	68.15	8.96	0	0	0.49
	D2	0	100	0	0	0	0
	D0	34.44	17.31	6.82	0.87	5.94	0.52
BF08	D1	12.32	59.51	9.51	3.17	2.46	0
	D2	0	100	0	0	0	0
	D0	35.36	14.23	6.71	1.83	9.15	0.41
F04	D1	8.67	75.14	3.47	3.47	0	1.16
	D2	0	90	0	0	0	0
	D0	39.17	16.11	5.19	7,45	0.17	4.68
F06	D1	19.05	52.81	5.63	4.33	0	0
	D2	/	/	/	/	/	/
	D0	46.20	17.54	9.94	3.51	0.78	0.78
F08	D1	19.72	42.91	13.84	2,42	0.35	0
	D2	0	100	0	0	0	0
	D0	38.19	15.61	5.54	3.08	0.41	0.61

Tabelle 38: Prozentualer Anteil der an die Konstruktionstypen gebundenen Verben im Französischen in den Alters- und Lernergruppen (*reliance*)

	BF04			F04		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	4.64	0	95.36	6.22	0	93.78
<i>mettre</i> 'tun'	52.11	3.76	44.13	56.03	3.88	40.09
<i>accrocher</i> 'anhängen'	14.71	2.94	82.35	16.67	0	83.33
<i>retirer</i> 'wegnehmen'	0	0	100	12.24	0	87.76
<i>renlever</i> 'wieder wegnehmen'	0	0	100	0	0	100
<i>fermer</i> 'schließen'	4.17	0	95.83	6.90	0	93.10
	BF06			F06		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	6.19	0	93.81	15.69	0	84.34
<i>mettre</i> 'tun'	56.14	3.28	40.57	57.55	0	42.45
<i>accrocher</i> 'anhängen'	31.58	0	68.42	20.31	0	79.69
<i>retirer</i> 'wegnehmen'	0	0	100	35.71	0	64.29
<i>renlever</i> 'wieder wegnehmen'	0	0	100	0	0	100
<i>fermer</i> 'schließen'	25	0	75	0	0	100
	BF08			F08		
	D1	D2	D0	D1	D2	D0
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	16.75	0	83.25	23.46	0	76.54
<i>mettre</i> 'tun'	70.42	0.42	29.17	61.39	0.99	37.62
<i>accrocher</i> 'anhängen'	45	0	55	59.70	0	40.30
<i>retirer</i> 'wegnehmen'	50	0	50	31.82	0	68.18
<i>renlever</i> 'wieder wegnehmen'	13.46	0	86.54	33.33	0	66.67
<i>fermer</i> 'schließen'	0	0	100	0	0	100

Wie bereits für das Deutsche erfolgt nun für das Französische eine Analyse der Verben in den einzelnen Itemtypen (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO), um der Frage nachzugehen, ob ein prototypisches Verb für jedes Ereignis zu erkennen ist (siehe Fragestellung 2).

ONTO-ITEMS

Die fünf am häufigsten auftretenden Verben für ONTO-Items in DO-Handlungen werden in Abbildung 39 dargestellt, der prozentuale Anteil in Tabelle 39. In beiden Lernergruppen kommt das Verb *mettre* ‘tun’ ungeachtet der Altersgruppen am häufigsten vor (BF: 46.26%, F: 42.76%). Der Anteil ist in beiden Lernergruppen signifikant höher als der des zweithäufigsten Verbs *accrocher* ‘anhängen’ (BF: 26.53% $\chi^2(1) = 24.71, p < .001$, F: 26.90% $\chi^2(1) = 16.07, p < .001$).

Das Verb *mettre* ‘tun’ dominiert bei den Bilingualen in jeder Altersgruppe, die Anteile nehmen mit steigendem Alter zu ($\chi^2(1) = 5.46, p = .019$) (vgl. Bsp. 123). Die Anteile des Verbs *accrocher* ‘anhängen’ verändern sich nicht signifikant ($\chi^2(1) = 0.05, p = .818$), was dazu führt, dass die Anteile von *mettre* ‘tun’ und *accrocher* ‘anhängen’ zunehmend auseinander gehen und sich mit sechs und acht Jahren signifikant voneinander unterscheiden (6 Jahre: $\chi^2(1) = 10.50, p = .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 13.97, p < .001$) (vgl. Bsp. 124). Darüber hinaus kommt in der Altersgruppe 4 das Verb *fermer* ‘schließen’ vor, das die Probanden verwenden, um zu beschreiben, wie ein Deckel auf einen Kochtopf getan wird oder eine Kappe auf einen Stift (vgl. Bsp. 125).

(123) *Tu l'as mis, tu l'as mis au mur.* (BF04)

Du ihn [Haken] hast getan, du ihn hast getan an die Wand.

‘Du hast ihn [Haken] an die Wand getan.’

(124) *Tu accroches euh un petit manteau sur le crochet www.* (BF08)

Du aufhängst hmm einen kleinen Mantel auf den Haken www.

‘Du hängst den kleinen Mantel an den Haken.’

(125) *Tu le fermes.* (BF04)

Du ihn [Topf] schließt.

‘Du machst ihn [Topf] zu.’

Bei den Monolingualen verändern sich weder die Anteile von *mettre* ‘tun’ ($\chi^2(1) = 1.56, p = .352$) noch die von *accrocher* ‘anhängen’ signifikant ($\chi^2(1) = 1.56, p = .212$). Ein signifikanter Unterschied zwischen den Anteilen beider Verben ist bei den vierjährigen und achtjährigen Probanden (4 Jahre: $\chi^2(1) = 14.25, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 2.71, p = .049$) zu beobachten. Auch bei den Monolingualen wird das Verb *fermer* ‘schließen’ von den vierjährigen Probanden häufig geäußert.

Bei einem Vergleich der Lernergruppen unabhängig des Alters ist festzustellen, dass sich weder die Anteile von *mettre* ‘tun’ noch von *accrocher* ‘anhängen’ signifikant unterscheiden (*mettre* ‘tun’ $\chi^2(1) = 0.72, p = .197$, *accrocher* ‘anhängen’ $\chi^2(1) = 0.01, p = .920$). Das Verb *remettre* ‘wieder tun’ setzt sich aus dem Verb *mettre* ‘tun’ und dem Präfix *re-* zusammen, welches die Wiederholung der Handlung enkodiert. Auch wenn insgesamt wenig Instanzen auftreten (BF: 15, F: 13), werden diese hier der Vollständigkeit halber neben dem Verb *mettre* ‘tun’ angeführt. In den einzelnen Altersgruppen unterscheiden sich die Lernergruppen hinsichtlich der Anteile von *mettre* ‘tun’ nur bei den Achtjährigen signifikant ($\chi^2(1) = 3.45, p = .031$), wo der Anteil bei den Bilingualen höher ist. Für das Verb *accrocher* ‘anhängen’ zeigen sich in keinem Alter signifikante Unterschiede (4 Jahre: $\chi^2(1) = 0.64, p = .212$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 0.49, p = .241$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 0.06, p = .402$). Die Anteile des Verbs *coller* ‘kleben’ sind insgesamt gering und unterscheiden sich nicht zwischen den Lernergruppen ($\chi^2(1) = 1.45, p = .114$). Deshalb wird von statistischen Berechnungen für die einzelnen Altersgruppen abgesehen.

Tabelle 39: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der ONTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>mettre</i> ‘tun’	46.55	25.40	29.58	11.67	9.09	6.90
<i>remettre</i> ‘wieder tun’	18.97	30.16	36.62	68.33	61.82	35.63
<i>accrocher</i> ‘auf/anhängen’	3.45	4.76	0	1.67	0	8.05
<i>fermer</i> ‘schließen’	15.52	26.98	23.94	6.67	7.28	25.29
<i>coller</i> ‘kleben’	0	0	0	0	5.45	10.34

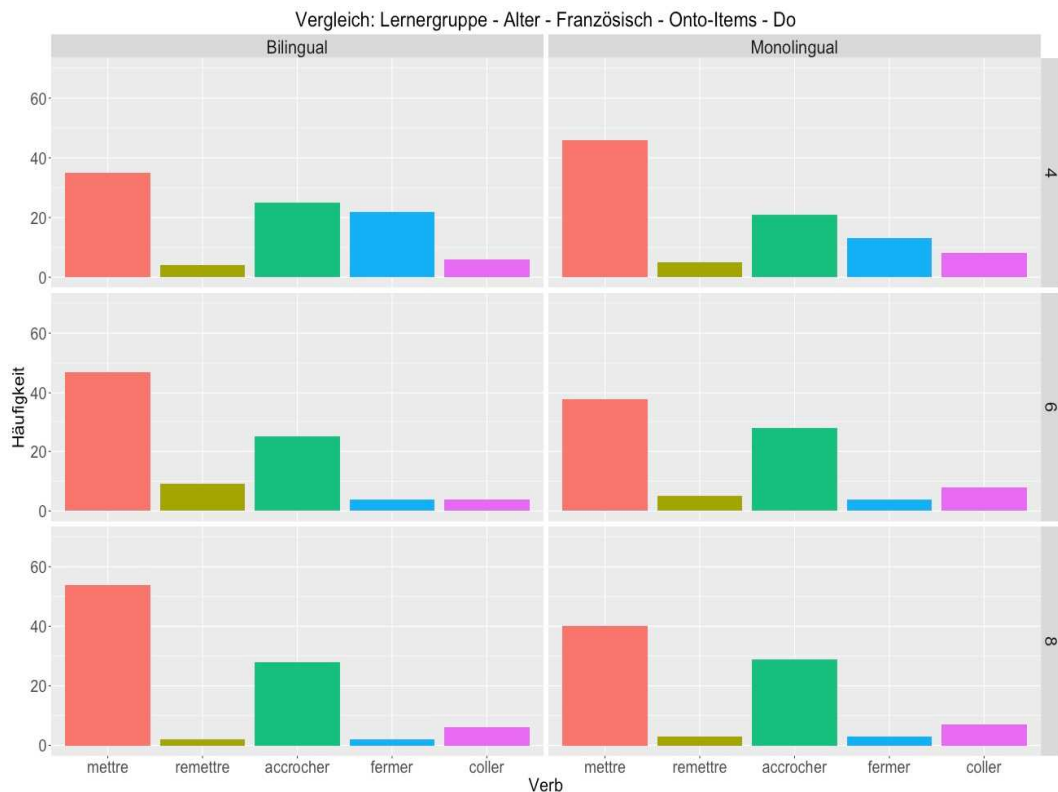


Abbildung 39: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den ONTO-Items in DO-Handlungen

Im Anschluss werden die Verben in den UNDO-Handlungen untersucht. Die fünf häufigsten Verben der UNDO-Handlungen werden in Abbildung 40 und Tabelle 40 dargestellt. Die Anzahl der Verben unterscheidet sich kaum zwischen DO- und UNDO-Handlungen (BF: 294 (DO), 281 (UNDO); F: 290 (DO), 281 (UNDO)). Anders als im Deutschen werden Verben im Französischen weniger impliziert (vgl. Kap. 8.1.2). Zur Beschreibung einer Handlung, in der ein Gegenstand von einer Oberfläche entfernt wird, greifen beide Lernergruppen am häufigsten auf das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ zurück (BF: 65.83%, F: 70.46%) (vgl. Bsp. 126). Die Lernergruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich dieser Anteile ($\chi^2(1) = 1.39, p = .119$). Mit zunehmendem Alter lässt sich in keiner Lernergruppe ein linearer Trend zur Ab- oder Zunahme der Anteile feststellen (BF: $\chi^2(1) = 0.97, p = .324$, F: $\chi^2(1) = 0.06, p = .812$). Das Verb *décrocher* ‘abhängen, abnehmen’, ein Antonym des bei DO-Handlungen häufig gebrauchten Verbs *accrocher* ‘anhängen’, tritt selten auf (vgl. Bsp. 127, BF: 4.63%, F: 3.91%). Zu beobachten ist außerdem der Gebrauch von *retirer* ‘wegnehmen’ bei den monolingualen Vierjährigen sowie *ouvrir* ‘öffnen’ bei den bilingualen Vierjährigen (vgl. Bsp. 128 und 129).

(126) *www On enlève le bouchon du feutre.* (BF04)

Man abnimmt die Kappe vom Filzstift.

‘Man nimmt die Kappe vom Filzstift ab.’

(127) *Tu le décroches.* (BF06)

Du ihn [Mantel] abhängst.

‘Du hängst ihn [Mantel] ab.’

(128) *Tu le retires.* (F04)

Du es [Pflaster] abnimmst.

‘Du nimmst es [Pflaster] ab.’

(129) *Tu l'ouvres.* (BF04)

Du ihn [Topf] öffnest.

‘Du öffnest ihn [Topf].’

Abschließend zeigen sich für die DO-Handlungen in beiden Lernergruppen die Verben *mettre* ‘tun’ und *accrocher* ‘anhängen’ am häufigsten, die somit als prototypisch gelten können. Für die UNDO-Handlungen greifen beide Lernergruppen stark auf *enlever* ‘wegnehmen’ zurück.

Tabelle 40: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der ONTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>enlever</i> ‘abnehmen’	62.22	65.96	69.07	67.03	75.53	68.75
<i>renlever</i> ‘wieder abnehmen’	2.22	7.44	12.37	0	3,19	1.04
<i>décrocher</i> ‘abhängen, abnehmen’	5.55	4.26	4.12	1.10	4.26	6.25
<i>retirer</i> ‘abnehmen’	3.33	1.06	6.18	14.29	6.38	7.29
<i>ouvrir</i> ‘öffnen’	18.88	5.32	3.09	5.49	1.06	7.29

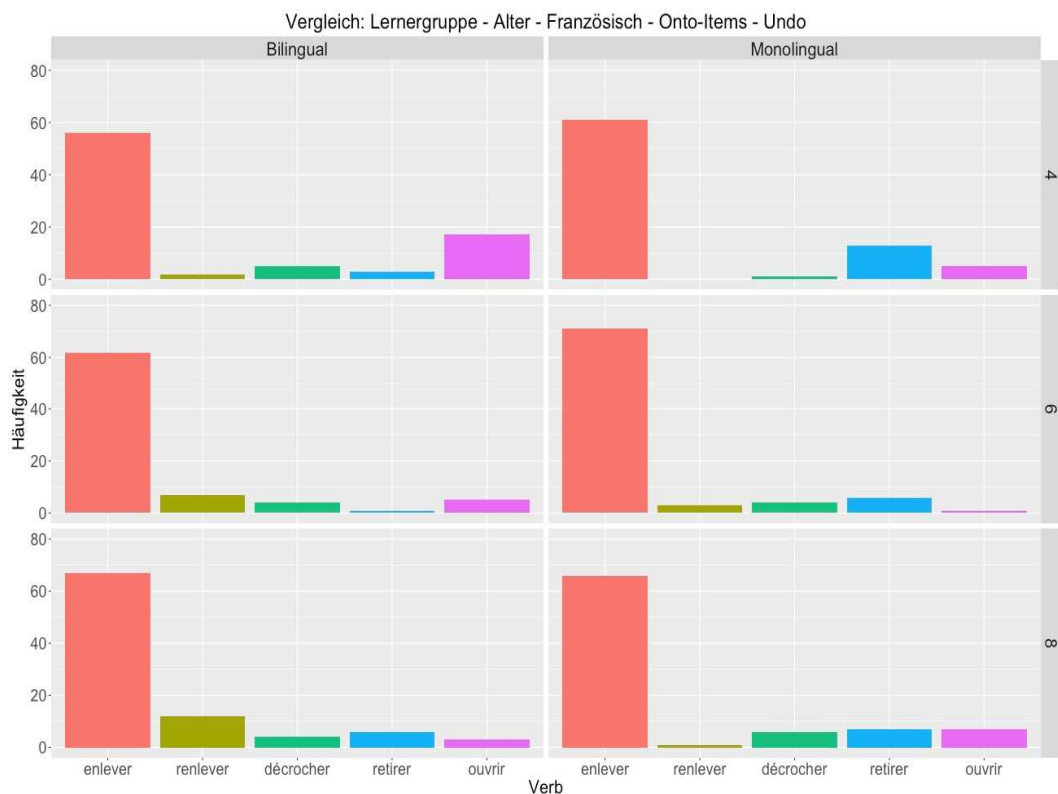


Abbildung 40: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den ONTO-Items in UNDO-Handlungen

CLOTHING-ITEMS

Die fünf am häufigsten vorkommenden Verben der CLOTHING-Items für die DO-Handlungen sind in Abbildung 41 dargestellt, die prozentualen Anteile in Tabelle 41. In beiden Lernergruppen wird nahezu ausschließlich das Verb *mettre* ‘tun’ verwendet (BF: 91.86%, F: 95.17%), was sich in jeder Altersgruppe zeigt (vgl. Bsp. 130). Das Verb *mettre* trägt in diesem Kontext die Bedeutung ‘anziehen’. Insgesamt unterscheiden sich die Lernergruppen nicht hinsichtlich der Verbanteile ($\chi^2(1) = 2.63, p = .947$). Zwischen vier und acht Jahren verändern sich die Anteile weder bei den Bilingualen ($\chi^2(1) = 0.51, p = .474$) noch bei den Monolingualen ($\chi^2(1) = 0.94, p = .333$). Semantisch spezifische Verben wie *accrocher* ‘anhängen’, *attacher* ‘anbinden’ oder *habiller* ‘anziehen’ werden in sehr wenigen Fällen eingesetzt (< 10 Instanzen pro Lernergruppe) (vgl. Bsp. 131 und 132).

(130) *On le met sur la tête.* (BF04)

Man ihn [Hut] anzieht auf den Kopf.

‘Man zieht ihn [Hut] auf den Kopf an.’

(131) *Tu l'accroches à son cou.* (BF06)

Du ihn [Schal] anhängst an ihren Hals.

‘Du hängst ihn [Schal] ihr um den Hals.’

(132) *Tu lui attaches le bavoir.* (F08)

Du ihr anhängst das Lätzchen.

‘Du hängst ihr das Lätzchen um.’

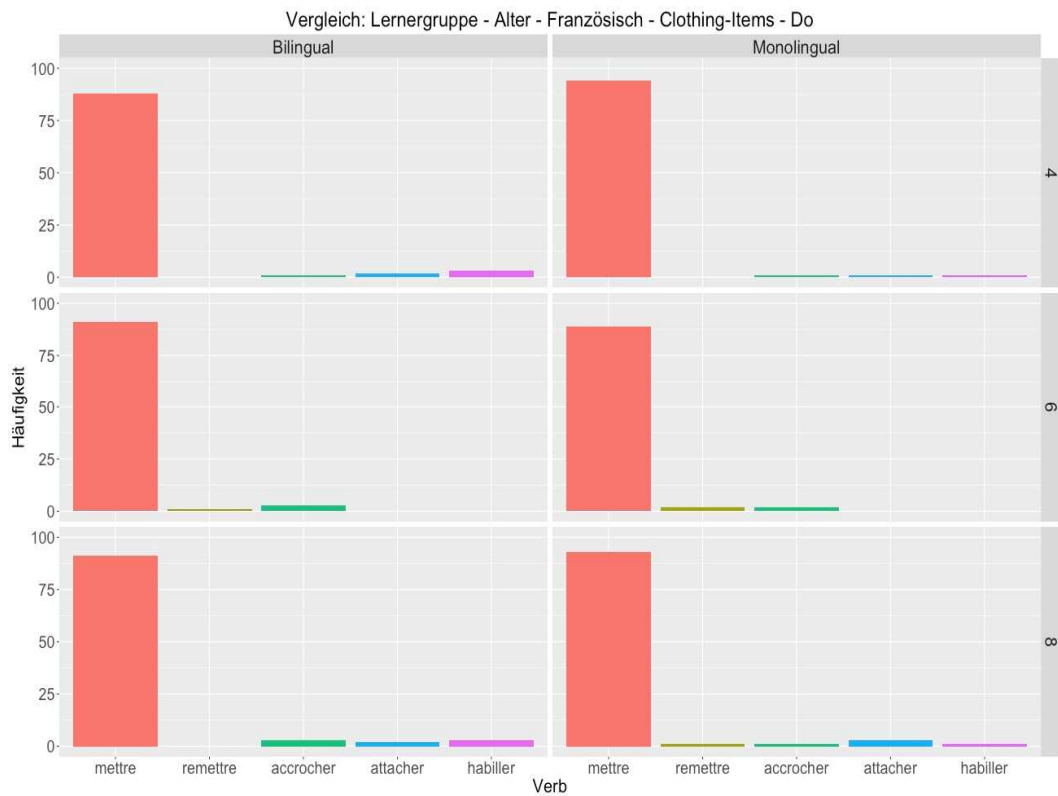


Abbildung 41: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den CLOTHING-Items in DO-Handlungen

Tabelle 41: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der CLOTHING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>mettre</i> 'anziehen'	93.68	91	91	96.90	94.68	93.93
<i>remettre</i> 'wieder anziehen'	0	1	0	0	2.13	1.01
<i>accrocher</i> 'anhängen'	1.05	3	3	1.03	2.13	1.01
<i>attacher</i> 'anbinden'	2.11	0	2	1.03	0	2
<i>habiller</i> 'anziehen'	3.15	0	3	1.03	0	1.01

Die fünf am häufigsten verwendeten Verben der UNDO-Handlungen der CLOTHING-Items finden sich in Abbildung 42 und Tabelle 42. Wie bei den ONTO-Items unterscheidet sich die Anzahl der produzierten Verben kaum zwischen den DO- und UNDO-Handlungen (BF: 295 (DO), 294 (UNDO); F: 290 (DO), 287 (UNDO)).

Das dominante Verb ist eindeutig das neutrale Verb *enlever*, welches bei CLOTHING-Items die Bedeutung 'ausziehen' trägt (BF: 77.89%, F: 87.80%) (vgl. Bsp. 133). In keiner Lernergruppe verändern sich die Anteile im Laufe der Entwicklung (BF: $\chi^2(1) = 2.36$, $p = .124$, F: $\chi^2(1) = 0.01$, $p = .935$). Der Anteil von *enlever* 'ausziehen' ist insgesamt bei den Monolingualen größer ($\chi^2(1) = 10.02$, $p = .001$). Auch hier ist der Unterschied auf die Verwendung von *renlever* 'wieder ausziehen' bei den Bilingualen zurückzuführen (BF: 13.95%), das die Monolingualen nicht gebrauchen. Die Anteile von *renlever* 'wieder ausziehen' nehmen zwischen vier und acht Jahren bei den Bilingualen leicht zu ($\chi^2(1) = 7.57$, $p = .005$). Bei den Monolingualen hingegen kommt das Verb *retirer*, welches hier auch die Bedeutung 'ausziehen' trägt, signifikant häufiger vor (BF: 2.72%, F: 9.76%, $\chi^2(1) = 12.37$, $p = .001$) (vgl. Bsp. 134). Aufgrund der geringen Anzahl in den einzelnen Altersgruppen werden für *retirer* 'ausziehen' sowie für *détacher* 'losbinden' und *décrocher* 'abhängen, abnehmen' keine weiteren statistischen Berechnungen vorgenommen.

(133) *T'enlèves le chapeau.* (F06)

Du ausziehst den Hut.

‘Du ziehst den Hut aus.’

(134) *Tu retires le chapeau de Isabelle.* (F06)

Du ausziehst den Hut von Isabelle.

‘Du ziehst Isabelle den Hut aus.’

Zusammenfassend können die Verben *mettre* ‘anziehen’ für DO-Handlungen und *enlever* ‘ausziehen’ für UNDO-Handlungen als prototypisch für die CLOTHING-Items im Französischen angesehen werden.

Tabelle 42: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der CLOTHING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	81.05	80.80	72	87.36	88.29	87.75
<i>enlever</i> ‘abnehmen, ausziehen’	6.31	15.15	20	0	0	0
<i>renlever</i> ‘wieder abnehmen’	5.26	0	3	11.58	9.57	8.16
<i>retirer</i> ‘ausziehen’	0	3.03	1	0	0	2.04
<i>détacher</i> ‘losbinden’	0	0	2	0	1.06	1.02
<i>décrocher</i> ‘abhängen, abnehmen’	81.05	80.80	72	87.36	88.29	87.75

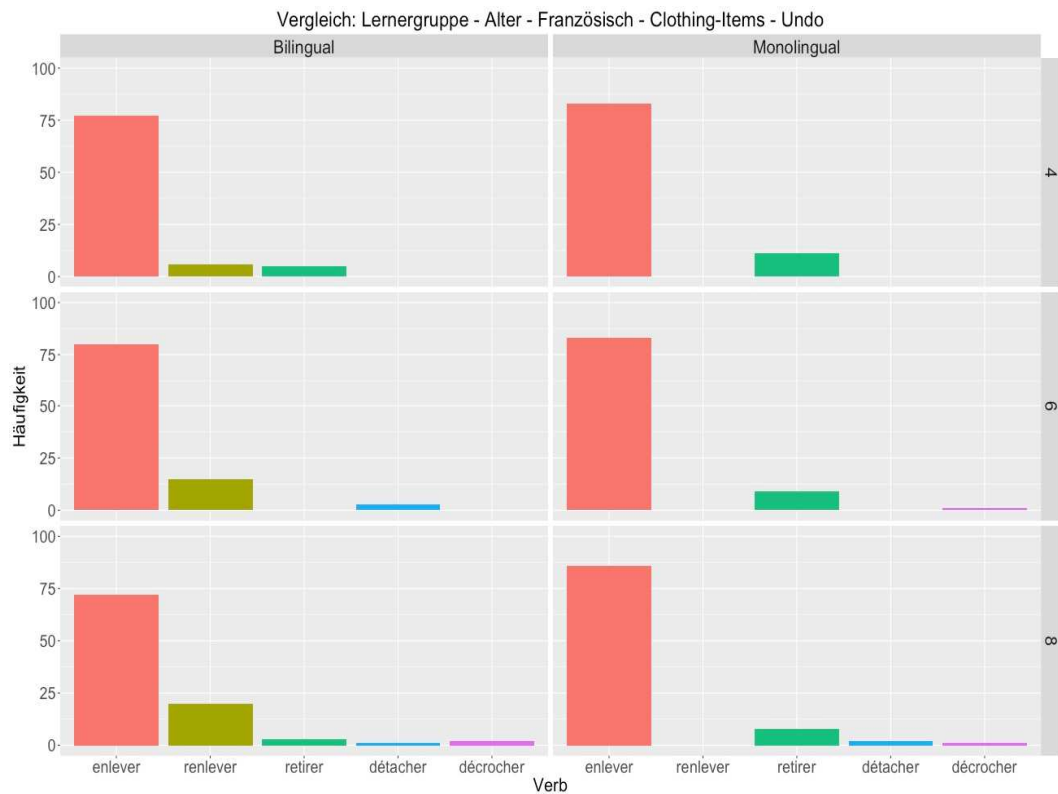


Abbildung 42: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den CLOTHING-Items in UNDO-Handlungen

JOINING-ITEMS

Für die JOINING-Items zeigt sich im Vergleich zu den anderen Items im Französischen ein weniger deutliches Bild und auch mehr Variation zwischen den Lerner- und Altersgruppen. Die prozentualen Anteile der fünf am häufigsten gebrauchten Verben werden in Tabelle 43 und Abbildung 43 dargestellt.

Bei den Bilingualen dominiert insgesamt das Verb *mettre* ‘tun’ (40.15%, vgl. Bsp. 135). Es ist kein Trend zur Ab- oder Zunahme der Anteile von *mettre* ‘tun’ in den Altersgruppen von vier und acht Jahren zu beobachten ($\chi^2(1) = 0.01$, $p = .922$). Ab sechs Jahren zeigt sich außerdem das Verb *accrocher* ‘anhängen’, dessen Anteile im Verlauf der Entwicklung signifikant zunehmen ($\chi^2(1) = 6.62$, $p = .010$) (vgl. Bsp. 136), jedoch in keiner Altersgruppe die Anteile von *mettre* ‘tun’ erreichen (BG04: $\chi^2(1) = 19.42$, $p < .001$, BG06: $\chi^2(1) = 9.92$, $p < .001$, BG08: $\chi^2(1) = 3.68$, $p = .027$).

(135) *Tu les mets ensemble.* (BF06 – Item C5a)

Du sie [Legoteile] tust zusammen.

‘Du tust sie [Legoteile] zusammen.’

(136) *Elle accroche les briques www.* (F06 – Item C3a)

Sie anhängt die Noppers.

‘Sie hängt die Noppers aneinander.’

Bei den Monolingualen sind die Anteile von *mettre* ‘tun’ und *accrocher* ‘anhängen’ insgesamt nahezu gleich (jeweils 26.41% und 26.06%). Die Anteile von *mettre* ‘tun’ verringern sich zwar zwischen vier und sechs Jahren, dennoch zeigt sich kein signifikanter Trend zur Abnahme ($\chi^2(1) = 3.68, p = .027$). Die Anteile des Verbs *accrocher* ‘anhängen’ hingegen nehmen signifikant zu ($\chi^2(1) = 10.53, p = .001$). Beim Vergleich der Verbanteile in den einzelnen Altersgruppen zeigt sich mit vier Jahren eine Dominanz von *mettre* ‘tun’ ($\chi^2(1) = 11.72, p < .001$), mit sechs Jahren eine Dominanz von *accrocher* ‘anhängen’ ($\chi^2(1) = 3.30, p = .034$). Mit acht Jahren unterscheiden sich die Anteile nicht mehr ($\chi^2(1) = 1.66, p = .198$). Darüber hinaus nehmen die Anteile des spezifischen Verbs *attacher* ‘anbinden’ in der monolingualen Gruppe zu ($\chi^2(1) = 15.31, p < .001$), auch wenn sie im Vergleich zu anderen Verben gering bleiben. Auffallend ist außerdem der hohe Anteil von *fermer* ‘schließen’ bei den Vierjährigen beider Lernergruppen (vgl. Bsp. 137).

(137) *Bah, tu as fermé les perles.* (BF04 – Item C3a)

Na, du hast die Perlen geschlossen.

‘Du hast die Perlen ineinandergesteckt.’

Im Rahmen eines Vergleichs zwischen den Lernergruppen lässt sich festhalten, dass der Anteil des Verbs *mettre* ‘tun’ bei den Bilingualen größer ist als bei den Monolingualen (BF: 40.15%, F: 26.41%, $\chi^2(1) = 11.78, p = .001$). Während sich die Anteile bei den Vierjährigen in den Lernergruppen nicht signifikant unterscheiden, sind sie bei den Sechs- und Achtjährigen in der bilingualen Gruppe signifikant höher (4 Jahre: $\chi^2(1) = 0.32, p = .286$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 12.37, p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 3.39, p = .033$). Der Anteil des Verbs *accrocher* ‘anhängen’ kommt zwar insgesamt signifikant häufiger bei den Monolingualen vor (BF: 19.33%, F: 26.05%, $\chi^2(1) = 3.55, p = .030$), was sich jedoch in den einzelnen Altersgruppen

nicht widerspiegelt, da sich die Anteile nicht signifikant unterscheiden (4 Jahre: $\chi^2(1) = 1.04, p = .155$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 1.97, p = .080$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 1.87, p = .086$).

Tabelle 43: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der JOINING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>mettre</i> 'tun'	36.71	46.39	36.56	32.65	21.98	24.21
<i>accrocher</i> 'anhängen'	7.59	24.74	23.66	12.24	34.07	32.63
<i>coller</i> 'kleben'	7.59	4.12	10.75	7.14	14.29	9.47
<i>attacher</i> 'anbinden'	6.33	11.34	4.30	2.02	5.49	15.79
<i>fermer</i> 'schließen'	27.84	0	0	15.31	0	0



Abbildung 43: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den JOINING-Items in DO-Handlungen

Für die UNDO-Handlungen der JOINING-Items können in den Äußerungen der Monolingualen 280 Instanzen analysiert werden, bei den Bilingualen 272. Damit

ist die Anzahl der Instanzen zwischen DO- und UNDO-Handlungen ähnlich (F: 284 (DO), BF: 269 (DO)). Die fünf häufigsten Verben der UNDO-Handlungen der JOINING-Items werden in Abbildung 44 und Tabelle 44 dargestellt.

Erneut dominiert in beiden Lernergruppen das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ (BF: 33.79%, F: 46.79%) (vgl. Bsp. 138), wobei die Monolingualen es signifikant häufiger gebrauchen ($\chi^2(1) = 9.63, p < .001$). Dies ist vermutlich auch auf den in der Tabelle 44 bzw. Abbildung 44 nicht angeführten Anteil von *renlever* ‘wieder wegnehmen’ zurückzuführen, der bei den Bilingualen höher ist (BF: 6.99%, F: 0.36%, $\chi^2(1) = 17.36, p < .001$). Weder bei den Monolingualen noch bei den Bilingualen ist ein Trend zur Ab- oder Zunahme der Verbanteile von *enlever* ‘wegnehmen’ zu beobachten (BF: $\chi^2(1) = 0.34, p = .562$, F: $\chi^2(1) = 2.58, p = .109$).

Bei den Vierjährigen ist in beiden Lernergruppen der Anteil von *enlever* ‘wegnehmen’ am größten, gefolgt von *ouvrir* ‘öffnen’, ein Antonym zu *fermer* ‘schließen’ bei den DO-Handlungen (vgl. Bsp. 139). Die Anteile von *enlever* ‘wegnehmen’ unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den beiden Lernergruppen ($\chi^2(1) = 1.78, p = .181$). Darüber hinaus kommt das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ in beiden Lernergruppen signifikant häufiger als *fermer* ‘schließen’ vor (BF: $\chi^2(1) = 3.61, p = .029$, F: $\chi^2(1) = 16.47, p < .001$).

Die sechsjährigen Bilingualen verwenden das Verb *détacher* ‘ablösen’ ebenso häufig wie das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ ($\chi^2(1) = 0.10, p = .746$). In der Altersgruppe 8 setzen die Bilingualen am meisten *enlever* ‘wegnehmen’ ein, die Anteile von *détacher* ‘ablösen’ gehen deutlich zurück (vgl. Bsp. 140). Das Verb *décrocher* ‘abhängen, abnehmen’¹²³ wird zunehmend häufiger verwendet (vgl. Bsp. 141), jedoch in einem geringeren Maße als *enlever* ‘wegnehmen’ ($\chi^2(1) = 10.72, p = .001$).

(138) *Tu l'enlèves de la bleue.* (F04 – Item C4b)

Du sie [Perle] wegnimmst von der blauen.

‘Du nimmst sie [Perle] von der blauen weg.’

¹²³ Das Verb *décrocher* ‘abhängen, abnehmen’ bildet mit dem Präfix *dé-* ein Antonym zu *accrocher* ‘anhängen’ und entspricht für die JOINING-Items im Deutschen dem Verb *auseinanderziehen*.

(139) *Tu les as ouverts.* (BF04 – Item C1b)

Du sie [Legosteine] hast geöffnet.

‘Du hast sie [Legosteine] getrennt.’

(140) *Tu les détaches.* (BF06 – Item C5b)

Du sie [Perlen] ablöst.

‘Du löst sie [Perlen] voneinander.’

(141) *Tu la décroches.* (F08 – Item C2b)

Du sie [Perle] abhängst.

‘Du ziehst sie [Perlen] auseinander.’

In der monolingualen Lernergruppe hingegen dominiert bei den Sechsjährigen deutlich *enlever* ‘wegnehmen’, das häufiger als spezifische Verben vorkommt. Bei den Achtjährigen nehmen die Anteile von *décrocher* ‘abhängen, abnehmen’ und *détacher* ‘ablösen’ zu, sodass sie sich nicht mehr signifikant von den Anteilen des Verbs *enlever* ‘wegnehmen’ unterscheiden ($\chi^2(2) = 5.46, p = .065$). Zusätzlich greifen die Probanden beider Lernergruppe auf das Verb *décoller* ‘ablösen’ zurück, das sich aus dem Negationspräfix *dé-* und *coller* ‘kleben’ zusammensetzt. Die Anteile steigen nur bei den Monolingualen signifikant ($\chi^2(1) = 5.46, p = .015$), bleiben jedoch insgesamt gering. Auf einen Vergleich der Altersgruppen hinsichtlich der Verwendung von *détacher* ‘ablösen’ und *décrocher* ‘abhängen, abnehmen’ wird aufgrund der geringen Anzahl an Instanzen verzichtet.

Das Fazit für die JOINING-Items im Französischen ist, dass *mettre* ‘tun’ und *accrocher* ‘anhängen’ für die DO-Handlungen verwendet werden, wobei *mettre* ‘tun’ bei den Bilingualen dominiert, während *accrocher* ‘anhängen’ mit zunehmendem Alter häufiger bei den Monolingualen auftritt. Für die UNDO-Handlungen greifen die Probanden wie bei den anderen Itemtypen am häufigsten auf das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ zurück. Der Anteil spezifischer Verben nimmt vor allem bei den Monolingualen zu.

Tabelle 44: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der JOINING-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	35.36	27.55	39.31	45.26	62.22	33.68
<i>décrocher</i> 'abhängen, auseinanderziehen'	3.66	6.12	17.39	0	15.56	22.11
<i>détacher</i> 'ablösen'	4.88	25.51	6.52	5.26	3.33	20
<i>ouvrir</i> 'öffnen'	21.95	0	1.09	17.89	0	0
<i>décoller</i> 'ablösen'	1.22	3.06	5.43	2.10	5.56	10.53



Abbildung 44: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den JOINING-Items in UNDO-Handlungen

INTO-ITEMS

Abbildung 45 stellt die fünf am häufigsten eingesetzten Verben der DO-Handlungen der INTO-Items dar. Prozentuale Anteile sind Tabelle 45 zu entnehmen. In beiden Gruppen kommt am häufigsten das Verb *mettre* ‘tun’ vor (BF: 59.93%, F: 58.74%), die Anteile der Lernergruppen unterscheiden sich insgesamt nicht signifikant ($\chi^2(1) = 0.08, p = .772$) (vgl. Bsp. 142). Bei den Bilingualen zeigt sich keine Zu- oder Abnahme der Anteile des Verbs *mettre* ‘tun’ im Entwicklungsverlauf ($\chi^2(1) = 0.02, p = .881$), während bei den Monolingualen trotz einer Zunahme bei den Sechsjährigen und einer Abnahme bei den Achtjährigen ein signifikanter Trend zu beobachten ist ($\chi^2(1) = 6.88, p = .009$).

Das am zweithäufigsten gebrauchte Verb ist in beiden Lernergruppen *ranger* ‘aufräumen’ (BF: 18.47%, F: 22.03%, vgl. Bsp. 143). Die Anteile unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Gruppen ($\chi^2(1) = 1.69, p = .097$). Bezüglich der Altersgruppen ist ein signifikant höherer Anteil von *mettre* ‘tun’ gegenüber *ranger* ‘aufräumen’ zu beobachten (BF04: $\chi^2(1) = 41.15, p < .001$, BF06: $\chi^2(1) = 30.75, p < .001$, BF08: $\chi^2(1) = 44.48, p < .001$, F04: $\chi^2(1) = 36.98, p < .001$, F06: $\chi^2(1) = 57.23, p < .001$, F08: $\chi^2(1) = 3.63, p < .028$).

Im Alter von vier und sechs Jahren unterscheiden sich die Lernergruppen nicht hinsichtlich der Anteile von *mettre* ‘tun’ (4 Jahre: $\chi^2(1) = 0.17, p = .676$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 2.39, p = .122$) und *ranger* ‘aufräumen’ (4 Jahre: $\chi^2(1) = 0.07, p = .797$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 0.93, p = .334$). Bei den Achtjährigen sind die Anteile von *mettre* ‘tun’ bei den Bilingualen signifikant höher als bei den Monolingualen ($\chi^2(1) = 5.27, p = .011$). Das Verb *ranger* ‘aufräumen’ wird wiederum von den Monolingualen häufiger verwendet ($\chi^2(1) = 7.89, p = .002$).

Andere spezifische Verben, wie *accrocher* ‘anhängen’ und *coller* ‘kleben’, treten in einem geringen Ausmaß auf. *Accrocher* ‘anhängen’ wird meistens zur Beschreibung des Ineinanderlegens von Puzzleteilen verwendet (vgl. Bsp. 144). Aufgrund der niedrigen Anzahl der Instanzen in den einzelnen Altersgruppen werden keine statistischen Berechnungen vorgenommen.

(142) *Tu les mets dedans.* (BF04)

Du sie [Spielsachen] tust hinein [in die Schüssel].

‘Du tust sie [Spielsachen] hinein [in die Schüssel].’

(143) *Tu les ranges dans le sac.* (F08)

Tu sie [Spielsachen] räumst in die Tüte.

‘Du räumst sie [Spielsachen] in die Tüte.’

(144) *Tu les accroches.* (BF06)

Du sie [Puzzleteile] anhängst.

‘Du hängst sie [Puzzleteile] aneinander.’

Tabelle 45: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den DO-Handlungen der INTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>mettre</i> ‘tun’	59.78	59.18	60.82	62.76	69.89	44.44
<i>remettre</i> ‘wieder tun’	2.17	7.14	7.22	6.38	4.30	5.05
<i>ranger</i> ‘aufräumen’	20.65	20.41	14.43	19.15	15.05	31.31
<i>accrocher</i> ‘anhängen’	1.09	4.08	7.22	2.13	3.25	6.06
<i>coller</i> ‘kleben’	3.26	1.02	1.03	1.06	1.08	2.02

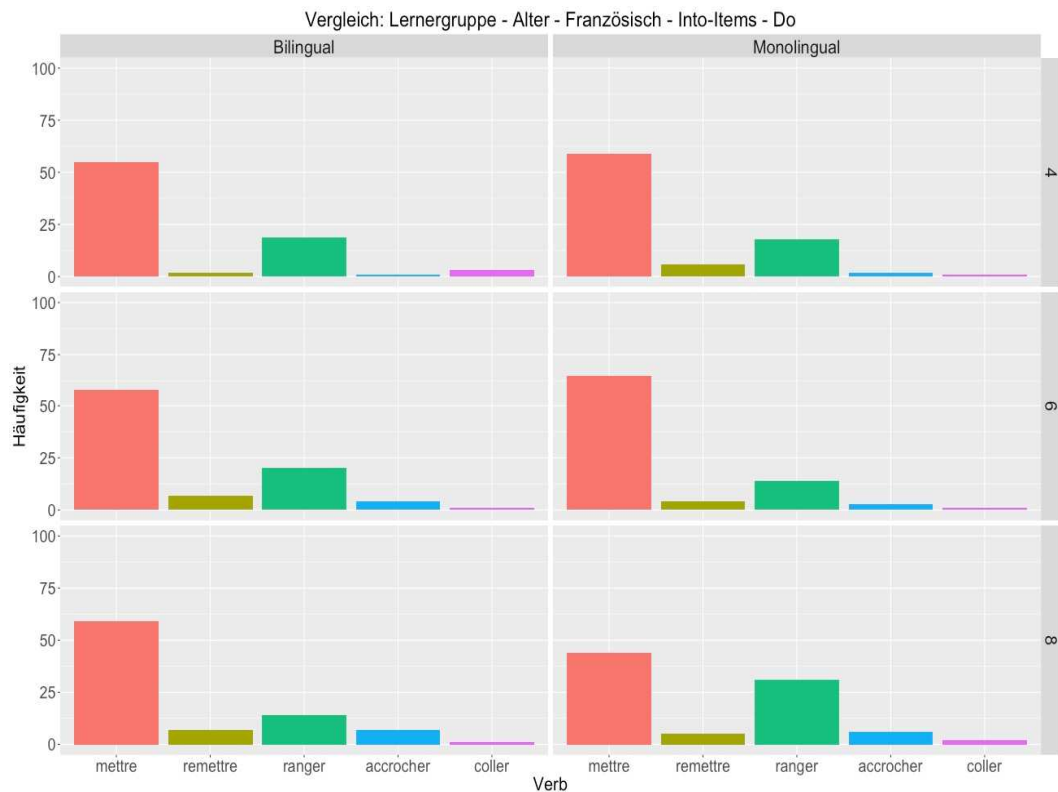


Abbildung 45: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den INTO-Items in DO-Handlungen

Im Folgenden werden die UNDO-Handlungen betrachtet. Die fünf am häufigsten auftretenden Verben finden sich in Abbildung 46 und Tabelle 46. Erneut ist die Anzahl der Verben zwischen DO- und UNDO-Handlungen kaum zu unterscheiden (BF: 287 (DO), 277 (UNDO); F: 286 (Do), 284 (DO)).

In beiden Lernergruppen wird das neutrale Verb *enlever* ‘wegnehmen, rausnehmen’ häufig verwendet (BF: 38.27%, F: 64.79%, vgl. Bsp. 145). Weder bei den Bilingualen noch bei den Monolingualen ist eine Entwicklung der Anteile zu beobachten (BF: $\chi^2(1) = 0.44$, $p = .505$, F: $\chi^2(1) = 0.07$, $p = .790$). Der Anteil ist bei den Monolingualen insgesamt sowie auch in jeder Altersgruppe signifikant höher (insgesamt: $\chi^2(1) = 39.5$, $p < .001$, 4 Jahre: $\chi^2(1) = 7.05$, $p = .004$, 6 Jahre: $\chi^2(1) = 21.49$, $p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 13.85$, $p < .001$). Wie auch für andere Items beschrieben wurde, ist dies teilweise auf den höheren Anteil von *renlever* ‘wieder wegnehmen, wieder rausnehmen’ bei den Bilingualen zurückzuführen (BF: 6.14%, F: 1.06%, $\chi^2(1) = 10.53$, $p < .001$).

Ein weiteres Verb, auf das die Bilingualen insgesamt mehr zurückgreifen, ist *sortir* ‘herausnehmen’ (BF: 13.72%, F: 6.34%, $\chi^2(1) = 8.50$, $p = .002$) sowie

ressortir ‘wieder herausnehmen’, eine Kombination mit dem Präfix *re-* (BF: 24.18%, 7.55%, $\chi^2(1) = 28.40$, $p = .002$) (vgl. Bsp. 146). Bei Betrachtung der einzelnen Altersgruppen lässt sich jedoch allein bei den vierjährigen Bilingualen ein signifikant höherer Anteil für *sortir* ‘herausnehmen’ im Vergleich zu den Monolingualen feststellen ($\chi^2(1) = 21.76$, $p = .002$). Das Verb *ressortir* ‘wieder herausnehmen’ verwenden die sechsjährigen und achtjährigen Bilingualen häufiger als die monolingualen Vergleichsgruppen (6 Jahre: $\chi^2(1) = 18.37$, $p < .001$, 8 Jahre: $\chi^2(1) = 9.11$, $p = .001$). Das Verb *retirer* ‘herausnehmen’ wird in beiden Lernergruppen selten gebraucht (BF: 3.25%, F: 8.80%, vgl. Bsp. 147), der Anteil bei den Monolingualen ist jedoch insgesamt höher ($\chi^2(1) = 7.60$, $p = .003$).

(145) *Tu les enlèves du sac.* (F08)

Du sie [Spielsachen] herausnimmst aus der Tasche.

‘Du nimmst sie [Spielsachen] aus der Tasche heraus.’

(146) *Tu les ressors du sac.* (BF08)

Du sie [Spielsachen] herausnimmst aus der Tasche.

‘Du nimmst sie [Spielsachen] aus der Tasche heraus.’

(147) *Tu les retires de la casserole.* (F04)

Du sie [Spielsachen] herausnimmst aus dem Topf.

‘Du nimmst sie [Spielsachen] aus dem Topf heraus.’

Bei der Verbalisierung von INTO-Ereignissen dominiert bei den DO-Handlungen in beiden Lernergruppen das Verb *mettre* ‘tun’, gefolgt von *ranger* ‘aufräumen’. In der Altersgruppe 8 ist der Anteil von *ranger* ‘aufräumen’ bei den Monolingualen höher als bei den Bilingualen. Für die UNDO-Handlungen wird in beiden Lernergruppen vorwiegend *enlever* ‘wegnehmen’ verwendet. In der bilingualen Lernergruppe fällt ebenfalls eine hohe Verwendung von *sortir* ‘herausnehmen’ und *ressortir* ‘wieder herausnehmen’ auf.

Tabelle 46: Prozentualer Anteil der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen in den UNDO-Handlungen der INTO-Items

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
<i>enlever</i> 'wegnehmen'	38.1	43.16	33.67	58.06	43.15	33.67
<i>renlever</i> 'wieder wegnehmen'	3.57	4.21	10.20	1.08	0	2.04
<i>sortir</i> 'herausnehmen'	26.19	6.32	10.20	2.15	6.45	10.20
<i>ressortir</i> 'wieder herausnehmen'	16.66	32.63	22.44	8.60	7.53	7.14
<i>retirer</i> 'herausnehmen'	0	2.10	7.14	16.13	8.60	2.04



Abbildung 46: Darstellung der am häufigsten vorkommenden Verben im Französischen bei den INTO-Items in UNDO-Handlungen

8.2.3 Diskussion

Nachdem sich der erste Teil der Analyse mit der abstrakten Konstruktion befasst hat, wurden in einem zweiten Schritt die Verben in den Caused-Motion-Konstruktionen analysiert. Kritiker von Goldbergs Ansatz (1995) gehen davon aus, dass nicht ausschließlich die abstrakte Konstruktion die Bedeutung vermittelt, sondern das Verb ebenfalls Bedeutung beisteuert, was im Rahmen lexiko-konstruktivistischer Ansätze diskutiert wird (vgl. Boas, 2003; Iwata, 2008). Deshalb sollte auch in der vorliegenden Arbeit das Zusammenspiel von Verben und Konstruktionen näher betrachtet werden. Die zweite Fragestellung thematisiert die Verwendung der Verben in den Caused-Motion-Konstruktionen. Dabei liegt der Fokus zunächst auf neutralen und generischen Verben, die im Konstruktionserwerb eine zentrale Rolle spielen, da sie dazu beitragen, eine Bedeutung mit einer Konstruktionsform zu assoziieren, wie *put* im Englischen für die Caused-Motion-Konstruktion (vgl. Goldberg et al., 2004). Dieses Verb ist einerseits prototypisch, da es die Bedeutung der Konstruktion enkodiert, und andererseits generisch, da es in vielen Kontexten eingesetzt werden kann. Im Deutschen entspricht *put* den Verben *machen* und *tun*, im Französischen *mettre* ‘tun’ und bei UNDO-Handlungen *enlever* ‘wegnehmen’. Da die drei für die vorliegende Arbeit definierten Konstruktionstypen unabhängig ihrer Form die Bedeutung ‘Caused-Motion’ enkodieren, sollten diese Verben im gleichen Ausmaß in ihnen auftreten. Um dies zu überprüfen, wurde gemessen, inwiefern Konstruktionen Verben anziehen (*attraction*) und inwiefern Verben an Konstruktionen gebunden sind (*reliance*, vgl. Schmid, 2000). Weiterhin wurden die Verben auch in den einzelnen Caused-Motion-Ereignissen (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO) untersucht, wodurch Hinweise auf *low-level*-Generalisierungen, d. h. Untergruppen der Caused-Motion-Konstruktion, erhalten werden können.

GENERISCHE UND PROTOTYPISCHE VERBEN IN DEN KONSTRUKTIONSTYPEN

In den vorliegenden Daten kommen im Deutschen die Verben *tun* und *machen* am häufigsten vor, wobei die Monolingualen signifikant häufiger auf *tun* zurückgreifen und die Bilingualen auf *machen*. Dieser Unterschied wird in einem weiteren Abschnitt diskutiert. In Konstruktionen mit einer Direktionalangabe werden *machen* und *tun* stark von der Konstruktion angezogen (*attraction*) und sind an die Konstruktion gebunden (*reliance*). Bei den Bilingualen nimmt der Anteil von

machen zwischen vier und acht Jahren zwar signifikant ab, jedoch bleibt es das häufigste Verb in diesem Konstruktionstyp. Der Anteil von *tun* nimmt bei den Monolingualen ebenfalls ab, sodass in der Altersgruppe 8 der Anteil spezifischer Verben höher ist. In Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben zeigen sich ebenfalls die Verben *machen* und *tun*. Bei den Monolingualen zieht die Konstruktion in jedem Alter *tun* stark an, bei den Bilingualen die Verben *tun* und *machen* (*attraction*). Die Verben sind in beiden Lernergruppen stärker an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe gebunden (*reliance*). Die Konstruktion ohne Direktionalangabe wird ausschließlich von den Bilingualen verwendet. Hier kommen neben dem neutralen Verb *machen* auch spezifische Verben wie *kleben* und *ziehen* vor (*attraction*). Alle Verben sind im Vergleich zu den anderen Konstruktionstypen stärker an den Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe gebunden (*reliance*). Interessant ist, dass im Gegensatz zu anderen spezifischen Verben *stecken* nie in dem Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe auftritt. Auch wenn *stecken* nicht zu den generischen Verben zählt, gilt es, diese Beobachtung an dieser Stelle kurz am Beispiel von drei Probanden zu erläutern, die dieses Verb zur Beschreibung der JOINING-Items am meisten gebrauchen (BG0809 6 von 9 Instanzen, BG0814 8 von 10 Instanzen und BG0806 4 von 10 Instanzen). Es ist zu vermuten, dass das Verb *stecken* in diesem Kontext stark mit der Konstruktion mit einer Direktionalangabe assoziiert ist und eventuell für den jeweiligen Probanden ein teilspezifisches Schema mit lexikalisiertem Verb darstellt (vgl. Kap. 8.3). Dieses ist stark *entrencht* und konkurriert somit nicht mit dem äquivalenten Gebrauch des französischen Verbs in der Konstruktion ohne Direktionalangabe (vgl. hierzu Kap. 8.4).

Im Französischen sind die Verben *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ verbreitet. Ein Unterschied zwischen den Lernergruppen zeigt sich nur darin, dass die Bilingualen häufiger auf *renlever* ‘wieder wegnehmen’ zurückgreifen, womit sie eine Wiederholung ausdrücken. Der Anteil von *mettre* ‘tun’ nimmt nur bei den Monolingualen signifikant ab, bei den Bilingualen verändern sich die Anteile nicht. In Konstruktionen mit einer Direktionalangabe werden *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ stark von der Konstruktion angezogen (*attraction*). Darüber hinaus ist *mettre* ‘tun’ stark an diesen Konstruktionstyp gebunden (*reliance*), mit Ausnahme bei den vierjährigen Bilingualen. Mit zunehmendem Alter nehmen die Anteile ab und mehr spezifische Verben werden eingesetzt, *mettre* ‘tun’ bleibt

jedoch das am häufigsten verwendete Verb. Somit spiegeln diese Ergebnisse die Beobachtung von Chenu und Jisa (2006b) wider, dass *mettre* 'tun' häufiger eine Direktionalangabe einfordert als spezifische Verben. Konstruktionen ohne Direktionalangabe ziehen in beiden Lernergruppen und in jeder Altersgruppe die Verben *enlever* 'wegnehmen' oder *renlever* 'wieder wegnehmen' an (*attraction*), was durch die UNDO-Handlungen bzw. den Untersuchungsaufbau erklärbar ist. Das Verb ist stärker an diesen Konstruktionstyp gebunden als an andere (*reliance*).

Zusammenfassend hat sich Hypothese 2.1. bestätigt: Die generischen und prototypischen Verben *machen*, *tun*, *mettre* 'tun', *enlever* 'wegnehmen' bzw. *renlever* 'wieder wegnehmen' kommen in allen Konstruktionstypen vor. Sie sind jedoch eher mit einem bestimmten Konstruktionstyp verbunden. Im Deutschen zeigt sich eine besonders starke Assoziation zwischen *machen* bzw. *tun* und der Konstruktion mit einer Direktionalangabe (hohe *attraction*, hohe *reliance*). Im Französischen ist *mettre* 'tun' stark mit der Konstruktion mit einer Direktionalangabe assoziiert, *enlever* 'wegnehmen' mit der Konstruktion ohne Direktionalangabe. Daher kann angenommen werden, dass diese Verben durch ihre Prototypizität, Generizität und vermutlich hohe Frequenz im Input den Erwerb der Konstruktionsbedeutung unterstützen und möglicherweise auch den Erwerb eines bestimmten Konstruktionstyps. Sie fungieren als prototypische Vertreter einer Kategorie und werden mit zunehmendem Alter durch spezifische Verben ersetzt.

PROTOTYPISCHE VERBEN IN CAUSED-MOTION-EREIGNISSEN

Nach der Untersuchung des Verbgebrauchs in den einzelnen Konstruktionstypen wurden die Verben in den einzelnen Caused-Motion-Ereignissen (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO) betrachtet. Ziel war es hier zu analysieren, ob sich ein Verb als prototypisch für ein Ereignis erweist, was auf Untergruppen der Caused-Motion-Konstruktion deuten kann.

Im Deutschen kann zunächst für die CLOTHING-Items bei den Monolingualen das Verb *ziehen* als prototypisch identifiziert werden, das in Kombination mit *an* zu *anziehen* wird und das in den drei Altersgruppen häufiger als andere Verben auftritt. Bei den Bilingualen dominieren *machen* und *tun*, die Anteile des Verbs *ziehen* nehmen im Erwerbsverlauf zu. Im Französischen werden in beiden Lernergruppen hauptsächlich die Verben *mettre* und *enlever* verwendet, die in diesem Kontext die Bedeutung 'anziehen' bzw. 'ausziehen' tragen.

Bei den JOINING-Items lässt sich das Verb *stecken* als prototypisch fürs Deutsche bezeichnen. Bei den Bilingualen ist der Anteil dieses Verbs gering, nimmt jedoch bis zum achten Lebensjahr zu. Vielmehr greifen die bilingualen Probanden auf neutrale Verben (*machen, tun*) zurück oder auf *kleben*. Im Französischen kann das Verb *accrocher* ‘anhängen’ als prototypisch identifiziert werden, wobei die jüngeren Probanden und die Probanden der bilingualen Gruppe auch häufig das Verb *mettre* ‘tun’ verwenden. Während *stecken* bei den deutschen Monolingualen bereits ab dem sechsten Lebensjahr über die Hälfte der Verben ausmacht, liegt der Anteil des spezifischen Verbs *accrocher* ‘anhängen’ bei den französischen Monolingualen auch mit acht Jahren noch bei ca. 30 %, was vermuten lässt, dass der Einsatz spezifischer Verben für das Französische verzögert ist. Eine weitere Zunahme der semantischen Dichte bei der Verbalisierung von Caused-Motion im Deutschen und Französischen nach dem Alter von acht Jahren wurde in Studien festgestellt (vgl. Hickmann & Hendriks, 2010).

Bei den INTO-Items ist eine deutliche Dominanz des Verbs *tun* in der monolingualen Gruppe feststellbar. Das Verb wird dabei häufiger verwendet als in anderen Caused-Motion-Ereignissen. Der Grund hierfür kann in den Stimuli liegen: Die einzelnen INTO-Items sind zu verschieden (vgl. Anhang A) und die Gegenstände werden außerdem nicht eindeutig in eine horizontale oder vertikale Position platziert, was womöglich zur Verwendung von *legen* bzw. *stellen* geführt hätte. Bei den Bilingualen ist neben *tun* der Anteil von *machen* hoch. Im Französischen dominiert das Verb *mettre* ‘tun’ auch hier. Mit zunehmendem Alter verwenden die Probanden beider Lernergruppen auch *ranger* ‘aufräumen’. Für die UNDO-Handlungen treten das Verb *enlever* ‘wegnehmen’ und bei den die Bilingualen häufig *sortir* ‘herausnehmen’ auf.

Allein für die ONTO-Items lässt sich kein prototypisches Verb feststellen. Verben wie *machen, tun, hängen, kleben* werden im Deutschen von beiden Lernergruppen verwendet. Im Französischen werden ONTO-Items erneut mit *mettre* ‘tun’ beschrieben sowie in einem geringeren Ausmaß mit *accrocher* ‘anhängen’. Auch hier ist zu erwarten, dass der Gebrauch von *accrocher* ‘anhängen’ nach dem achten Lebensjahr weiter zunimmt, sodass es sich allmählich als prototypisches Verb herauskristallisiert. Bei UNDO-Handlungen wird vor allem *enlever* ‘abnehmen’ verwendet.

Hypothese 2.2. hat sich teilweise bewährt: Für einige Ereignisse treten einzelne Verben hochfrequent auf und sind damit prototypisch. Dies lässt sich jedoch nicht systematisch für alle Ereignisse, für jedes Alter und für jede Lernergruppe bestätigen. Auch in Abhängigkeit der Sprache zeigen sich Unterschiede. Während im Deutschen zumindest bei zwei Itemtypen *stecken* und *(an)ziehen* deutlich als prototypisch gelten, dominieren im Französischen häufig *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ und als spezifisches Verb *accrocher* ‘anhängen’. Letzteres ist nicht nur für einen Itemtyp typisch, sondern kommt bei den JOINING- und ONTO-Items vor. Dieses Ergebnis deckt sich mit Hickmann und Hendriks (2006), die bei der Verbalisierung von Caused-Motion im Französischen vorwiegend Verben beobachten, die wie *accrocher* ‘anhängen’ die Art der Befestigung (*manner of attachment*) enkodieren (vgl. auch Engemann, 2013; Hickmann et al., 2014). Die häufige Verwendung semantisch neutraler Verben im Französischen wurde oftmals beschrieben und ist auch darauf zurückzuführen, dass im Französischen im Vergleich zum Deutschen weniger Verben zur Verfügung stehen, mit denen eine Bewegungsart enkodiert werden kann (vgl. Harr & Hickmann, 2015).

Letztlich stellt sich auch die Frage, ob die Verbindung zwischen Konstruktionsbedeutung und Verbsemantik besser auf einer *low-level*-Ebene zu erfassen ist (Perek, 2015: 140), wie Perek (2015) anhand einer *collostructional analysis* der Konativ-Konstruktion feststellt (vgl. Kap. 2.3.4). Dafür teilte er die Konativ-Konstruktion in vier Untergruppen auf (*ingestion, cutting, pulling, hitting*), was mit den vier Itemtypen in der vorliegenden Arbeit vergleichbar ist. Darüber hinaus teilte Perek (2015) auch die Verben hinsichtlich ihrer Semantik auf, was hier nicht erfolgte. Der Vergleich zu Perek (2015) ist daher nur bedingt möglich. Dennoch zeigen sich für einige Ereignisse prototypische Verben, z. B. *anziehen* für CLOTHING-Items oder *stecken* für JOINING-Items. Das DUW (2011) gibt für *stecken* die Bedeutung ‘etwas befestigen oder an einer bestimmten Stelle einpassen, aufstecken, feststecken’ an, was auf die hier verwendeten Items (Perlen, Legos) zutrifft. Jedoch zeigt sich bei einigen Itemtypen kein prototypisches Verb, wie z. B. bei den ONTO-Items im Deutschen. Weiterhin beziehen sich Perek's (2015) Ergebnisse auf das Englische. Das Verhältnis zwischen Prototypizität der Verbsemantik und Prototypizität der Konstruktionssemantik lässt sich möglicherweise nicht in jeder Sprache gleichermaßen herstellen. Beispielsweise

kann im Französischen für zwei Itemtypen ein einziges Verb als prototypisch angesehen werden (*accrocher* ‘anhängen’), wohingegen im Deutschen für die Verbalisierung der gleichen Ereignisse verschiedene Verben verwendet werden (*hängen* und *stecken*). Darüber hinaus können die abweichenden Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf zurückzuführen sein, dass Perek (2015) keine Kindersprachdaten untersucht und sich spezifische und prototypische Verben erst später deutlich zeigen. Für den Spracherwerb bzw. für den Erwerb der Konstruktionsbedeutung ist nicht nur die Prototypizität des Verbs relevant, sondern zugleich seine Generizität, weswegen zunächst *machen*, *tun*, *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ bevorzugt werden.

VERBEN IM ENTWICKLUNGSVERLAUF

Zuletzt ermöglicht die vorliegende Arbeit durch die Analyse von Daten dreier Altersgruppen einen Einblick in den Entwicklungsverlauf des Spracherwerbs. Der Erwerb von Konstruktionen wurde bisher vorwiegend bei Kindern unter drei oder vier Jahren untersucht (vgl. Endesfelder Quick et al., 2018c; Koch, 2018) und selten zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Diessel, 2004). Die dritte Fragestellung umfasst daher die Veränderung in den Leerstellen, unter anderem der Verben, in der Caused-Motion-Konstruktion in den einzelnen Altersstufen. Vor allem im frühen Sprachgebrauch werden generische Verben bevorzugt, was einerseits durch die hohe Auftretensfrequenz im Input bedingt ist (vgl. Theakston et al., 2004). Darüber hinaus ermöglichen neutrale Verben die Reduzierung von Verarbeitungskosten (vgl. Harr, 2012).

Im Deutschen zeigt sich in beiden Lernergruppen eine hohe Verwendung der neutralen Verben *machen* und *tun*. Die Anteile nehmen jedoch im Entwicklungsverlauf zugunsten spezifischer Verben ab. Bei den Bilingualen bleibt *machen* jedoch das häufigste Verb in jeder Altersgruppe, während die Monolingualen mit acht Jahren spezifische und neutrale Verben im gleichen Ausmaß verwenden.

Im Französischen werden in beiden Lernergruppen und in jeder Altersgruppe vorwiegend *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ bzw. *renlever* ‘wieder wegnehmen’ verwendet. Während die Anteile von *mettre* ‘tun’ bei den Monolingualen im Verlauf des Spracherwerbs abnehmen, zeigt sich bei den

Bilingualen keine Veränderung. Spezifische Verben werden in beiden Lernergruppen selten verwendet.

Hypothese 3.1. hat sich somit vor allem fürs Deutsche hinsichtlich der Annahme bestätigt, dass in beiden Lernergruppen semantisch neutrale Verben bevorzugt werden, bevor sie mit zunehmendem Alter durch spezifische Verben ersetzt werden. Im Vergleich zu den Monolingualen ist der Einsatz von spezifischen Verben bei den Bilingualen verzögert. Im Französischen bleiben in der Regel neutrale Verben dominant, die Anzahl spezifischer Verben ist allgemein geringer. Wie bereits beschrieben, kann dies einerseits auf das weniger differenzierte Verblexikon im Französischen zurückzuführen sein (vgl. Hickmann & Hendriks, 2006: 127), wobei in den vorliegenden Daten die Anzahl der Verbtypen im Französischen höher als im Deutschen ist. Andererseits kann die Verwendung neutraler Verben im Französischen aus der Komplexität und Variation der zu erwerbenden Muster resultieren (vgl. Kap. 5.5.2). Dabei sind die neutralen Verben aufgrund ihrer breiten Anwendungsmöglichkeit entlastend im Sinne der Verarbeitungskosten.

Auch wenn neutrale Verben in den Äußerungen der Probanden dominieren, werden diese mit zunehmendem Alter durch spezifische ersetzt. Dabei wird angenommen, dass die generischen Verben als prototypische Vertreter der Kategorie fungieren und per Analogiebildung ermöglichen, dass später spezifischere Verben in die Konstruktion eingesetzt werden (vgl. Kap. 3.3). Da die Bilingualen in beiden Sprachen den Konstruktionstyp [Agens Verb Thema Direktionalangabe] gebrauchen, kann eine Beschleunigung des Erwerbsprozesses und der frühere Einsatz von spezifischen Verben in diesem Konstruktionstyp vermutet werden, was in Hypothese 3.2. formuliert wurde. Der Anteil spezifischer Verben ist in den untersuchten Daten deutlich geringer als der Anteil neutraler Verben, weswegen für einige dieser Verben von statistischen Berechnungen abgesehen wurde.

Insgesamt sind im Deutschen spezifische Verben in der Konstruktion mit einer Direktionalangabe häufiger bei den Monolingualen zu beobachten. Bei den Bilingualen wird das Verb *ziehen* stark mit diesem Konstruktionstyp assoziiert (hohe *attraction* und hohe *reliance*), mit Ausnahme bei den Sechsjährigen. Das Verb *kleben* zeigt zwar ebenfalls eine hohe *reliance* mit der Konstruktion mit einer Direktionalangabe, wird aber häufiger von Konstruktionen ohne Direktionalangabe

angezogen (*attraction*). Die Verben *ziehen* und *kleben* werden insgesamt stärker von dem Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe angezogen als neutrale Verben (*attraction*). Bei den französischen Sechs- und Achtjährigen zieht die Konstruktion mit einer Direktionalangabe das Verb *accrocher* ‘anhängen’ etwas häufiger an, doch sind auch hier die Anteile im Allgemeinen gering. Hinsichtlich der *reliance* lässt sich beobachten, dass das Verb stärker an die Konstruktion ohne Direktionalangabe gebunden ist. Eine Ausnahme bilden die achtjährigen Bilingualen, die eher als die Monolingualen *accrocher* ‘anhängen’ auch in der Konstruktion mit Direktionalangabe einsetzen. Das Verb ist im gleichen Ausmaß an Konstruktionen ohne Direktionalangabe und Konstruktionen mit einer Direktionalangabe gebunden.

Für die in Hypothese 3.2. formulierte Annahme, dass spezifische Verben bei den Bilingualen häufiger im Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe vorkommen, finden sich nur wenige Hinweise. Erstens lässt sich nur vereinzelt ein stärkerer Einsatz von spezifischen Verben in diesem Konstruktionstyp beobachten (z. B: *ziehen*). Zweitens kommen spezifische Verben im Allgemeinen zu selten vor, um diese Hypothese durch statistische Berechnungen vollständig überprüfen zu können.

VERBSEMANTIK

In den ermittelten Daten sind neutrale Verben sehr präsent. Im Deutschen fällt auf, dass sich die Lernergruppen hinsichtlich des Gebrauchs von *machen* und *tun* signifikant unterscheiden.¹²⁴ Das Verb *machen* wird häufiger von den Bilingualen verwendet und *tun* von den Monolingualen. Der vermehrte Gebrauch von *tun* kann einerseits auf die Verwendung der *tun*-Konstruktion zurückgeführt werden, die im Deutschen sehr gebräuchlich ist z. B. *du tust den Haken auf die Kiste kleben* (G0823) (vgl. auch Harr, 2012: 322). Die häufige Verwendung von *tun* in *tun*-Konstruktionen kann dazu führen, dass das Verb *entrencht* ist und auch außerhalb dieser Konstruktion häufig gebraucht wird. Auch wenn es sich in den vorliegenden Daten nicht um *tun*-Konstruktionen handelt, bzw. nur das Vollverb kodiert wurde (vgl. Kap. 7.5), kann dies teilweise den häufigen Gebrauch von *tun* bei den Monolingualen erklären. Die Bilingualen der vorliegenden Studie leben in einem

¹²⁴ Für den Austausch zu diesem Thema danke ich PD Dr. Katrin Lindner.

überwiegend französischsprachigen Umfeld und begegnen der *tun*-Konstruktion weniger, da sie aufgrund der umgangssprachlichen Konnotation¹²⁵ im Schulunterricht vermieden wird. Im Französischen existiert kein Äquivalent für diese Konstruktion. Die Verwendung von *tun* könnte auch dialektal bedingt sein, da die deutschen Monolingualen aus dem Raum München stammen. Eine genaue Aussage lässt sich diesbezüglich in der Literatur nicht finden, Kreß (2017: 360) beschreibt die Konstruktion als „regional begrenzt“ und nennt Beispiele aus der rheinfränkischen Region (Kreß, 2017: 329). Das Institut für deutsche Sprache¹²⁶ beschreibt, dass die „*tun*-Periphrase ohne Vollverb im Vorfeld auf den mitteldeutschen und den oberdeutschen Sprachraum Deutschlands und Österreichs beschränkt“ ist.

In einem Vergleich der Verben *machen* und *tun* stellt Kreß (2017: 346) zunächst Folgendes fest: Während in verschiedenen Lexika für *tun* eine Bedeutung mit Richtungsadverbialen vorgesehen ist, wodurch eindeutig die Bewegung vermittelt wird, ist ein solcher Eintrag für *machen* nicht vorhanden¹²⁷. Im DUW (2011) findet sich für *tun* an sechster Stelle die Bedeutung „etwas irgendwohin tun, etwas irgendwohin legen, stellen o. Ä.“, während dem Verb *machen* eine resultative Bedeutung zugeschrieben wird: „herstellen, fertigen, anfertigen, produzieren“ sowie „in einen bestimmten [veränderten] Zustand bringen, versetzen“ (vgl. Kreß, 2017: 91). In diesem Zusammenhang wird *machen* auch in Konstruktionen eingebettet, entweder mit einem adjektivistischem Objektprädikativ oder mit direktionalen Adverbialen, was Goldberg und Jackendoff (2004) zu Resultativkonstruktionen zählen, während Kreß (2017: 165) eine zusätzliche Unterteilung zwischen Resultativkonstruktionen mit adjektivistischem Objektprädikativ und Transferkonstruktionen mit direktionalen Adverbialen vornimmt. Dadurch wird die enge Verbindung zwischen Resultativ- und Caused-Motion-Konstruktionen deutlich. Goldberg und Jackendoff (2004: 540) beschreiben die Caused-Motion-Konstruktion als eine Subkategorie der Resultativkonstruktion (*causative path resultative*). Goldberg (1995: 81) definiert die Verbindung zwischen diesen Konstruktionen als metaphorisch.

¹²⁵ Vgl. Eintrag im DUDEN, Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (vgl. Henning et al., 2016: 923).

¹²⁶ <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/103>, abgerufen am 15.12.2019.

¹²⁷ Kreß (2017) zitiert u. a. Einträge aus dem Duden Universalwörterbuch und aus dem Valenzwörterbuch E-VALBU (<https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz/400774>).

Das Verb *machen* kann daher in verschiedene Konstruktionen eingebettet werden und erhält auch in der Transferkonstruktion eine breitere Bedeutung als *tun*. Kreß (2017, 7.2.2) folgert durch einen Vergleich von *tun* und *machen* in Transferkonstruktionen, dass *tun*+Direktiv lediglich eine reine Beförderung von A nach B ausdrückt. Dies deckt sich auch mit den vorliegenden Daten, da in den INTO-items, bei denen das Verb *tun* von den Monolingualen sehr häufig verwendet wird, deutlich beschrieben wird, wie ein Gegenstand an einen Ort befördert wird. *Machen*+Direktiv wird in Transferkonstruktionen auch für Beschreibungen hinzugezogen, in denen „die Handlungen, die die Platzierung der meisten Objektreferenten darstellt, komplexere Vorgehensweisen als *stellen*, *setzen* oder *legen* beinhalten“ (Kreß, 2017: 354). Dies wird u. a. durch das Beispiel *Wasser reinmachen* illustriert, in dem die Beschaffenheit des Objektes berücksichtigt werden muss, nämlich, dass es sich hierbei eher um Füllen von Wasser als um Platzieren bzw. Stellen oder Legen von Wasser handelt (vgl. Kreß, 2017: 353 f.), weswegen *tun* nicht verwendet werden kann.

Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen für die vorliegenden Daten ziehen: Zunächst kann die Verwendung von *machen* bei den Bilingualen darauf zurückzuführen sein, dass das Verb in mehreren Kontexten angewendet werden kann und somit noch generischer ist als *tun*, welches spezifischer auf die Caused-Motion-Konstruktion abgestimmt ist. Die Anwendungsmöglichkeiten von *machen* sind vielseitiger und ermöglichen den Bilingualen ein Verb in vielen Kontexten zu verwenden. Darüber hinaus kann die häufige Verwendung von *machen* darauf hindeuten, dass die bilingualen Probanden den Fokus eher auf die Zustandsveränderung (resultativ) oder auf die Beschaffenheit des Objekts legen. Der Fokus auf den Zustand kann auch damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die Bilingualen in Direktionalangaben häufiger den Zustand ausdrücken als Monolinguale (vgl. Kap. 8.1.2). Auch Berman und Slobin (1994: 119) beschreiben für Spanisch und Türkisch, die wie Französisch zu den V-framed-Sprachen zählen, dass mehr auf den Endzustand der Bewegung geachtet wird. Dies betont den Einfluss von Kognition auf die wahrgenommenen und auch verbalisierten Inhalte des Bewegungsereignisses und die enge Verbundenheit zwischen Caused-Motion und Zustand.

In diesem Zusammenhang sei auch auf die häufige Verwendung des Verbs *renlever* ‘wieder wegnehmen’ der Bilingualen im Französischen hingewiesen. Der

Anteil ist höher als bei den Monolingualen. Das *re-* drückt hier die restitutive und repetitive Lesart der Handlung aus (vgl. Grevisse & Goosse, 2016: 190). Es wird verwendet, weil die UNDO-Handlung unmittelbar auf die DO-Handlung folgt. Eine restitutive Lesart lässt eher vermuten, dass auf den Endpunkt geachtet wird, was, wie soeben beschrieben, für das Französische typisch ist. Es lässt sich aber dadurch nicht erklären, warum die Monolingualen so selten darauf zurückgreifen. Liegt allerdings der Fokus auf der repetitiven Lesart, lässt sich die Vermutung aufstellen, dass die bilingualen Probanden weniger auf den Endpunkt achten, was eher für das Deutsche üblich ist. Da der Gebrauch von *wieder* im Deutschen nicht in der Kodierung erfasst wurde, können hier nur Vermutungen aufgestellt werden. Wichtig ist es an dieser Stelle zu erwähnen, dass sich durch die Betrachtung der einzelnen lexikalisierten semantischen Rollen der Konstruktion wertvolle Informationen gewinnen lassen, was durch die einseitige Analyse der abstrakten Leerstellen nicht erreicht werden kann.

Die Verben in den verschiedenen Itemtypen liefern Hinweise auf die semantische Kategorisierung. Das Verb *accrocher* ‘anhängen’ kann im Französischen bei JOINING und ONTO-Items verwendet werden, d. h. sowohl für vertikale als auch horizontale Platzierungen. Im Deutschen können hierfür jeweils die Verben *stecken* und *stellen* eingesetzt werden, was sich jedoch in den Daten nicht zeigt. Auffallend ist ebenfalls die häufige Verwendung von *setzen* in den CLOTHING-Items bei den Monolingualen, während die Bilingualen nur selten auf dieses Verb zurückgreifen. *Setzen* wird für die Items verwendet, bei denen ein Hut oder eine Mütze aufgesetzt werden. Im Französischen wird zur Beschreibung des Hut- oder Jacke-Anziehens stets *mettre* ‘tun’, in diesem Kontext ‘anziehen’, verwendet, was erklären kann, weshalb die Bilingualen eine zusätzliche Differenzierung zwischen *anziehen* und *aufsetzen* nicht für notwendig erachten bzw. möglicherweise auch nicht wahrnehmen. Cadierno et al. (2016) und Hijazo Gascón et al. (2016) berichten bei erwachsenen L2-Lernern ebenfalls von Schwierigkeiten bei der Beibehaltung semantischer Kategorien, was sich u. a. in idiosynkratischen Verbverwendungen und Übergeneralisierungen widerspiegelt (vgl. auch Alferink & Gullberg, 2014, für bilinguale Sprecher). Idiosynkratische Verwendungen werden aufgrund ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit in einem gesonderten Kapitel (vgl. Kap. 8.4) analysiert.

Zuletzt kann bezüglich der Verbsemantik auch auf die Frage eingegangen werden, welchen Beitrag das Verb oder die Konstruktion bei der Bedeutungsvermittlung leisten (vgl. Kap. 2.3). Einen Hinweis dazu liefert die Verwendung von *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ im Französischen. In der Tat lassen sich diese Verben in unterschiedlichen Kontexten einsetzen: Es handelt sich zwar einerseits um generische Verben, in denen keine Bewegungsart enkodiert wird, andererseits zeigt sich jedoch bei dem Itemtyp CLOTHING, dass *mettre* und *enlever* die Bedeutung ‘anziehen’ bzw. ‘ausziehen’ aus dem Kontext übernehmen. Da *mettre* für Caused-Motion im Allgemeinen prototypisch ist, erhält das Verb seine Bedeutung hier nicht allein durch die Konstruktion. Somit lässt sich festhalten, dass hier nicht nur die Konstruktion die Bedeutung ‘anziehen’ für das Verb *mettre* vermittelt, sondern auch der Gebrauchskontext eine zentrale Rolle spielt. Die Bedeutung ‘anziehen’ für *mettre* ist in diesem Gebrauchskontext *entrencht*.

Es stellt sich die Frage, wie *mettre* in dem Gebrauchskontext die Bedeutung ‘anziehen’ erhalten hat und in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Bedeutungsvermittlung von Verben und Konstruktionen. Goldberg (2010) sieht zwar hauptsächlich Argumentstrukturkonstruktionen als Vermittler der Bedeutung, thematisiert jedoch ebenfalls die Verbbedeutung, genauer die Frage, was eine Verbbedeutung ausmacht. In diesem Rahmen postuliert sie den *Conventional Frame Constraint*: „For a situation to be labelled by a verb [...] it is necessary that the situation or experience evoke a cultural unit that is familiar and relevant to those who use the word“ (Goldberg, 2010: 50). Lexiko-konstruktivistische Ansätze, die die Verbbedeutung zentraler rücken, liefern hier dennoch keine vollständig zufriedenstellende Antwort. In diesen Ansätzen wird schwerpunktmäßig erklärt, warum bestimmte Lexeme in Konstruktionen zugelassen werden können und andere nicht. Im Fall von *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ besteht kein Problem der Übergeneralisierung oder der nicht plausiblen Verbbedeutung, es stellt sich vielmehr die Frage, wie das Verb in diesem bestimmten Itemtyp eine weitere Bedeutung erhält, nämlich ‘anziehen’. In Crofts (2003a) Ansatz von *verb-class-specific constructions* wird angenommen, dass Verben einer semantischen Klasse mit einer bestimmten Konstruktionsbedeutung übereinstimmen, in diesem Fall illustriert mit den unterschiedlichen Bedeutungen der Ditransitiv-Konstruktion. In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist das Verb *mettre* jedoch für die gesamte

Caused-Motion-Konstruktion prototypisch bzw. in jedem Itemtyp einsetzbar und lässt sich aufgrund der allgemeinen Semantik keiner spezifischen Verb-Klasse zuordnen. Andererseits können ähnlich zu den verschiedenen Bedeutungen der Ditransitiv-Konstruktion für die Caused-Motion-Konstruktion *low-level-Generalisierungen* angenommen werden, für die jeweils prototypische Verben zu erwarten sind, was dem Gedanken einer *verb-class-specific construction* entgegenkommt. Boas (2003, 2011a) stützt sich in seinem Ansatz der Minikonstruktionen auf die *Frame*-Semantik: Für jedes Verb wird ein prototypisches *event frame* oder semantisches *Frame* angenommen, in dem u. a. Wissen über die Partizipanten enthalten ist, die wiederum über *linking rules* in einen syntaktischen Rahmen eingebettet werden (vgl. Boas, 2003: 190; 2011a: 1282). Dieser Ansatz ist für den angegebenen Fall attraktiver, weil wiederholt der pragmatische und konventionelle Aspekt der *Frames* betont wird (vgl. Boas, 2003, 2011). Für *mettre* wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls angenommen, dass das Verb die Bedeutung ‘anziehen’ durch den Kontext erhält und dass die Verwendung konventionalisiert ist. Boas (2011) erläutert, wie neue Bedeutungen durch den Kontext entstehen können und konventionalisiert werden, jedoch handelt es sich dabei um Bedeutungserweiterungen bzw. Übergeneralisierungen¹²⁸, was, wie bereits beschrieben, nicht auf den Fall von *mettre* zutrifft. Für *mettre* kann einerseits ein prototypischer Rahmen allgemein für das Caused-Motion-Ereignis vermutet werden. Für *mettre* im CLOTHING-Kontext ist jedoch ein gesonderter Rahmen erforderlich, bei dem spezifiziert wird, dass das Thema ein Kleidungsstück ist oder, dass optional zusätzlich ein Rezipient ausgedrückt werden kann (z. B. *tu lui mets le bonnet sur la tête* ‘du ziehst ihr die Mütze auf den Kopf’). Dies stellt somit eine Restriktion oder einen Sonderrahmen des allgemeinen prototypischen Rahmens dar.

ATTRACTION/RELIANCE UND ENTRENCHMENT

Um das Auftreten bestimmter Verben in den verschiedenen Konstruktionstypen zu analysieren, wurde die Methode *attraction/reliance* nach Schmid (2000) gewählt. Diese Methode ermöglicht einen direkten Vergleich zwischen der Auftretensfrequenz aller Verben in einem Konstruktionstyp (*attraction*) und zeigt

¹²⁸ Boas (2011: 1272) nennt dies *leakage*.

die Verteilung eines bestimmten Verbs über die Konstruktionstypen hinweg (*reliance*) (vgl. Schmid, 2010: 108). Bei einem hohen *attraction*- und *reliance*-Wert schließen Schmid und Küchenhoff (2013: 565), dass die Assoziation zwischen Verb und Konstruktion stark ist.

Aufgrund ihrer hohen Auftretensfrequenz in den elizitierten Daten lassen sich *attraction* und *reliance* vorwiegend bei den generischen Verben in den Konstruktionstypen bestimmen. Im Deutschen liegt zwischen den Verben *tun* und *machen* und dem Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe eine starke *attraction* und *reliance* vor. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Verben jeweils für die Monolingualen und Bilingualen stark mit der Konstruktion assoziiert und in der Konstruktion stark *entrencht* sind. In Bezug auf das FIT-Modell (vgl. Ambridge et al., 2011, Kap. 3.4) lässt sich also eine gute Übereinstimmung (*fit*) zwischen Lexem und Konstruktion feststellen. Diese Verben werden auch stark von der Konstruktion mit zwei Direktionalangaben angezogen (*attraction*), sind jedoch stärker an die Konstruktion mit einer Direktionalangabe gebunden (*reliance*). Letzteres war zu erwarten, da die Auftretensfrequenz dieses Konstruktionstyps in der vorliegenden Studie am höchsten ist. Für den Mechanismus *statistical preemption* (vgl. Goldberg, 2006; Kap. 3.4) gibt es keine Anhaltspunkte, da das Auftreten von *tun* und *machen* in einem Konstruktionstyp nicht das Auftreten in einem anderen Konstruktionstyp verhindert. Es sei jedoch daran erinnert, dass *statistical preemption* im Kontext von Übergeneralisierungen diskutiert wird, was in diesem Fall nicht zutrifft.

Im Französischen zeigt sich für die neutralen Verben *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ ein anderes Bild. *Mettre* ‘tun’ wird von dem Konstruktionstyp mit einer Direktionalangabe angezogen und ist an diesen Konstruktionstyp gebunden (hohe *attraction* und *reliance*). Für *enlever* ‘wegnehmen’ wiederum zeigt sich eine hohe *attraction* und *reliance* für Konstruktionen ohne Direktionalangabe. Diese Verben scheinen daher in einem Konstruktionstyp *entrencht* zu sein und zeigen im Sinne des FIT-Modells gute Übereinstimmung. Jedoch muss diese Aussage dadurch relativiert werden, dass *enlever* ‘wegnehmen’ in UNDO-Handlungen vorkommt, in denen die Direktionalangabe aufgrund des Untersuchungsdesigns oft ausgelassen wird. Die Übereinstimmung müsste daher in einem anderen Kontext bzw. mit anderen Daten verifiziert werden.

Das hohe *entrenchment* der Verben bzw. die gute Übereinstimmung zwischen Verben und Konstruktionen kann den Erwerbsprozess der Konstruktion unterstützen (vgl. Goldberg & Casenhiser, 2004). Das *entrenchment* führt zu Automatisierung, d. h. zu einer leichteren Abrufbarkeit von Verb und Konstruktion. Die hohe Verwendung neutraler Verben bei den bilingualen Kindern im Deutschen kann zusätzlich als eine Strategie zur Reduktion der Verarbeitungskosten angesehen werden. Bei einzelnen Probanden, die sehr häufig auf diese Verben zurückgreifen, kann ebenfalls ein teilspezifisches Schema mit lexikalisiertem Verb vermutet werden, was in Kapitel 8.3 untersucht wird. Sollte sich bezüglich des Verbs *enlever* ‘wegnehmen’ in anderen Untersuchungskontexten oder Korpora von Kindersprachdaten eine starke Assoziation mit dem Konstruktionstyp ohne Direktionalangabe zeigen, kann dies zusätzlich als Hinweis dafür gelten, dass die Verben im Französischen nicht nur den Erwerb der Bedeutung des Schemas unterstützen, sondern auch den seiner Form.

Die Anwendung der Methode *attraction/reliance* auf die Auswertung der Daten der vorliegenden Arbeit weist Grenzen auf, die im Folgenden genannt werden. Zunächst zeigt der hier verwendete Datensatz eine begrenzte Auftretensfrequenz an Verben und Konstruktionen. Für *attraction/reliance* ist der Stichprobenumfang nicht relevant (vgl. Schmid & Küchenhoff, 2013: 557). Die Anwendung der zusätzlich durchgeführten *proportion tests* für Gruppenvergleiche war dennoch nicht immer möglich. Darüber hinaus entsprechen die vorliegenden Daten keinem klassischen Korpus, da es sich um elizitierte Konstruktionen in einem Untersuchungssetting handelt, bei denen ausschließlich Verbalisierungen des Caused-Motion-Ereignisses erfasst wurden. Das Auftreten der Verben wurde daher nicht in diversen Konstruktionen verglichen, sondern lediglich in drei im Vorfeld festgelegten Konstruktionen. Dadurch wird allerdings nicht erfasst, ob die verwendeten Verben auch in anderen Konstruktionen als der Caused-Motion-Konstruktion vorkommen. Zudem werden auch keine anderen Lexeme in anderen Konstruktionen berücksichtigt, was Schmid und Küchenhoff (2013: 341 f.) anmerken und diskutieren. Die Anwendung der Methode bei der Auswertung der Daten ist dadurch nicht ausgeschlossen und ausreichend, um zu bestimmen, ob Konstruktionen eher spezifische oder neutrale Verben anziehen und inwiefern Verben an Konstruktionstypen gebunden sind.

Darüber hinaus bezieht sich die Methode *attraction/reliance* auf die Form der Konstruktion. In den vorliegenden Daten zeigen sich für manche Itemtypen auch prototypische Verben, d. h. die Übereinstimmung zwischen Lexem und Konstruktion ist auf einer *low-level*-Ebene der einzelnen Itemtypen ebenfalls vorzufinden. Hier wäre eine größere Datenmenge notwendig, um zusätzlich in den einzelnen Itemtypen die verschiedenen Konstruktionstypen zu untersuchen. Nichtsdestotrotz erlaubt dies die Annahme zu formulieren, dass nicht nur die Form, sondern auch der Kontext den Grad der Übereinstimmung zwischen Konstruktion und Item mitsteuert.

Auch wenn der Zusammenhang zwischen Frequenz und *entrenchment* selbstverständlich erscheint, mahnen einige Autoren zur Vorsicht bei Rückschlüssen auf mentale Repräsentationen der Sprecher (vgl. u. a. Schmid & Küchenhoff, 2013). Blumenthal-Dramé (2012: Kap. 3.1.) weist darauf hin, dass in Korpora beobachtete Frequenzen nicht zwingend repräsentativ für die mentalen Repräsentationen der Konstruktionen einzelner Sprecher sind. Somit muss das sogenannte *From-Corpus-to-Cognition* Prinzip, nach dem eine hohe Frequenz im Text bzw. Korpus mit einem hohen *entrenchment* auf kognitiver Ebene einhergeht (vgl. Schmid, 2000: 39 f.) relativiert werden. Blumenthal-Dramé (2012) zählt hierzu eine Vielzahl von Faktoren auf, die bei Untersuchungen zu Frequenz und *entrenchment* bekannt sein müssen. Da die Annahme von Generalisierungen bzw. Schemata im Allgemeinen hinterfragt wird, muss bedacht werden, dass die in Korpora gezogenen Generalisierungen möglicherweise lediglich einen idealisierten Sprecher darstellen (vgl. Blumenthal-Dramé, 2012: 29). An dieser Stelle sei außerdem erwähnt, dass neben der Frequenz weitere Faktoren eine Rolle bei *entrenchment* spielen. Unter den weiteren Einflussvariablen finden sich die bereits genannten sprachspezifischen Besonderheiten, die Salienz der Strukturen, aber auch die Individualität der Sprecher, da *entrenchment* durch die individuellen Biographien und Sprachbiographien geprägt wird. Bei Mehrsprachigkeit oder im Zweitspracherwerb wirken sich die *entrenchten* Strukturen der Erstsprache auf den Erwerbsprozess der zweiten Sprache aus (vgl. Schmid, 2017: 20). Bei simultaner Mehrsprachigkeit, wie bei den Probanden der vorliegenden Arbeit, ist davon auszugehen, dass sich *entrenchte* Strukturen aus beiden Sprachen gegenseitig beeinflussen und miteinander interagieren.

Weiterhin ist zu beachten, dass die dynamischen mentalen

Repräsentationen, von denen ein gebrauchsbasierter Ansatz ausgeht, nicht mit punktuell erhobenen Korpusdaten erfasst werden können (vgl. Blumenthal-Dramé, 2012: 35). Die Individualität der Sprecher und die Dynamik des Systems dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Auf die einzelnen Sprecher und die Variation in den Leerstellen der Konstruktion wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

8.3 Leerstelle von Verb und Direktionalangabe

In einem weiteren Schritt wird die Leerstelle des Verbs gemeinsam mit der Leerstelle der Direktionalangabe in den einzelnen Instanzen betrachtet. Dies ermöglicht zum einen die Variationen innerhalb der Leerstellen bei den einzelnen Probanden darzustellen und zum anderen auf Gruppenebene zu untersuchen, ob eine Entwicklung zwischen den Altersstufen stattfindet.

8.3.1 Variation in den Leerstellen

Zur Erfassung der Variation in den Leerstellen werden die Types¹²⁹ ermittelt, d. h. die Anzahl der verschiedenen Kombinationen eines Verbs mit einer Direktionalangabe. Die Token bilden die Anzahl der bearbeiteten Items eines Probanden, sodass die maximale Anzahl bei 40 liegt (20 DO- und 20 UNDO-Handlungen). Nicht beantwortete Items werden ausgelassen. Die Type-Token-Ratio (im Folgenden TTR) ist als Verhältnis der Types zur Anzahl der Token zu verstehen. Der Wert der TTR liegt zwischen 0 und 1, wobei ein höherer Wert auch eine höhere Anzahl an Types bedeutet. Tabelle 47 stellt die Types und den Median der Type-Token-Ratio dar für die Lerner- und Altersgruppe im Deutschen und Französischen dar. Im Anhang zeigen Abbildungen E1 bis E12 die TTR der einzelnen Probanden. In Tabelle E5 und E6 werden die Types und das TTR für die Gruppen in DO- und UNDO-Handlungen abgebildet. Tabelle E7 bis E10 zeigen die TTR der einzelnen Probanden in den einzelnen Itemtypen. Bei einigen Probanden wird eine hohe Type-Token-Ratio dadurch erreicht, dass nur ein oder zwei Token des Itemtyps auswertbar waren. Diese Fälle werden in Tabelle E7 bis E10 zusätzlich gekennzeichnet: Zwei Types bei nur zwei Token wird durch 1.00**

¹²⁹ Für die Beschreibung der Variation in den Leerstellen werden die englischen Begriffe *Type* und *Token* verwendet.

gekennzeichnet. Ein Type bei nur einem Token mit 1.00*. Zwei Token mit einem Type wird durch 0.50** gekennzeichnet.

Tabelle 47: Types und Median der Type-Token-Ratio (TTR) in den DO- und UNDO-Handlungen im Deutschen und Französischen

		Bilingual			Monolingual		
		4	6	8	4	6	8
Deutsch	Types	18	19.75	19.01	22.05	24.8	24.3
	TTR	0.5	0.515	0.505	0.58	0.63	0.625
Französisch	Types	14	14.25	15	13.15	13.53	14.75
	TTR	0.37	0.37	0.35	0.33	0.33	0.37

Zwischen den Sprachen Deutsch und Französisch ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($\chi^2(1) = 105.25, p < .001$). Die TTR ist im Deutschen signifikant höher als im Französischen, was auch in Abbildung 47 für die einzelnen Altersgruppen ersichtlich ist, sowie in Abbildung 49 im Allgemeinen. Dabei liegt der Median der TTR im Deutschen bei 0.625 für die Monolingualen und bei 0.505 für die Bilingualen. Im Französischen ist der Median der TTR bei 0.35 für die Monolingualen und 0.37 für die Bilingualen

Zwischen den Lernergruppen zeigt sich kein signifikanter Unterschied ($\chi^2(1) = 2.54, p = .111$). Bei Betrachtung der Sprachen im einzelnen zeigt sich im Deutschen eine höhere TTR bei den Monolingualen ($\chi^2(1) = 14.07, p < .001$), während im Französischen kein signifikanter Unterschied zwischen den Lernergruppen festzustellen ist ($\chi^2(1) = 1.65, p = .199$). Dies wird in Abbildung 48 dargestellt.

Bei Betrachtung der Variable Alter ist insgesamt kein signifikanter Einfluss zu beobachten, sodass davon ausgegangen werden muss, dass sich die TTR zwischen vier und acht Jahren nicht verändert ($\chi^2(1) = 1.09, p = .557$). Dieses Ergebnis zeigt sich auch in den einzelnen Sprachen (Deutsch: $\chi^2(1) = 2.31, p = .345$, Französisch: $\chi^2(1) = 2.24, p = .326$) und Lernergruppen (Bilingual: $\chi^2(1) = 0.23, p = .888$, Monolingual: $\chi^2(1) = 1.25, p = .535$). In die im Anhang abgebildeten Tabellen E5 und E6 wird die TTR in den zwei Handlungstypen dargestellt, woraus ersichtlich wird, dass die TTR für DO-Handlungen in der Regel höher ist als für UNDO-Handlungen. Vor allem im Französischen ist der Unterschied markant.

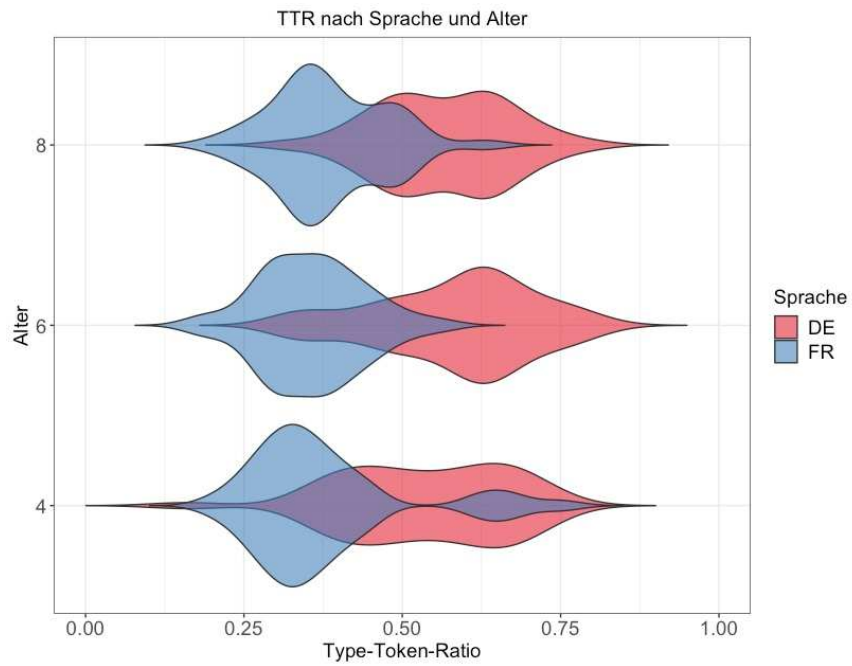


Abbildung 47: Type-Token-Ratio (TTR) nach Sprache und Alter

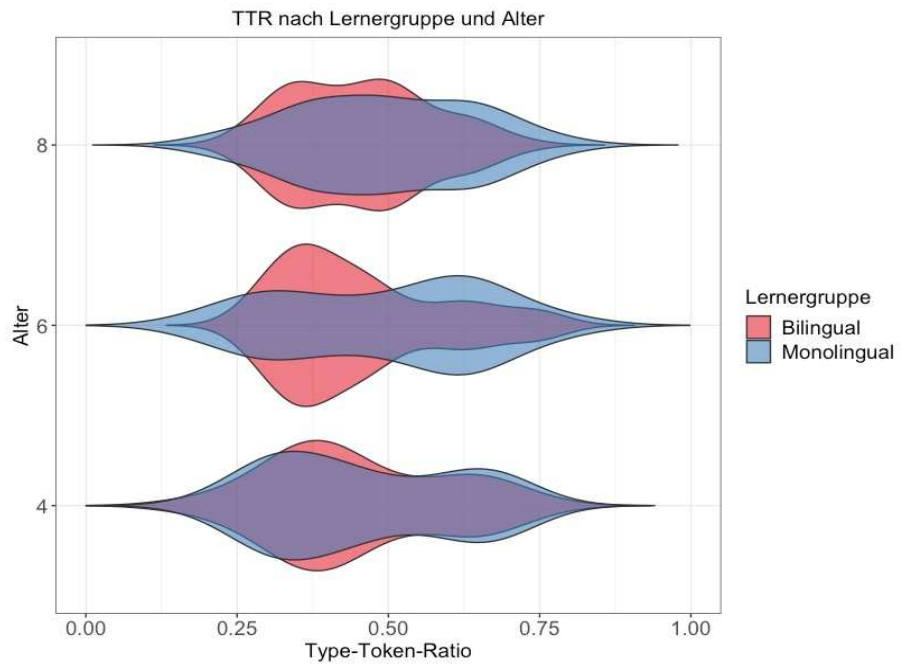


Abbildung 48: Type-Token-Ratio (TTR) nach Lernergruppe und Alter

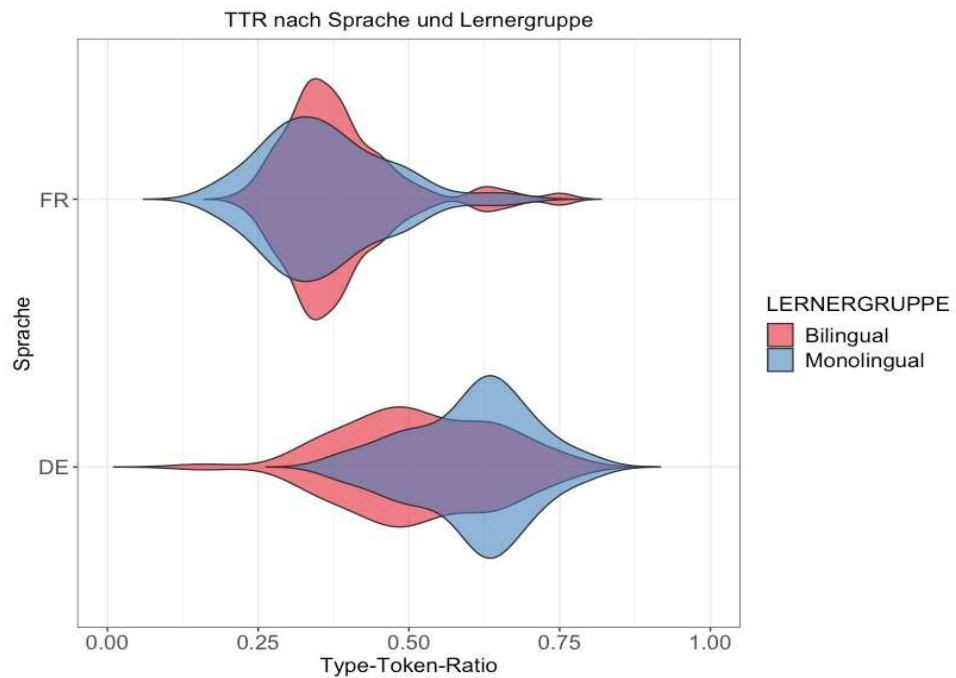


Abbildung 49: Type-Token-Ratio (TTR) nach Lernergruppe und Sprache

Im Folgenden sollen die Variationen der TTR durch ausgewählte Beispiele zunächst im Deutschen und anschließend im Französischen dargestellt werden. Dabei werden die Probanden mit den höchsten und den niedrigsten TTR beschrieben sowie auch auf Variationen innerhalb der Itemtypen und Handlungstypen eingegangen.

DEUTSCH

Die niedrigste TTR weist der Proband BG0418 mit 0.16 auf. Bei den insgesamt 37 bearbeiteten Items werden nur sechs verschiedene Types beobachtet. Bei den DO-Handlungen verwendet der Proband¹³⁰ insgesamt fünf verschiedene Types für 19 bearbeitete Items, in den UNDO-Handlungen nur drei für 18 bearbeitete Items. Am häufigsten äußert der Proband die Direktionalangaben *zu* und *auf*, in sechs Fällen in Kombination mit dem Verb *machen* (vgl. Bsp. 148). Bei den ONTO-Items beschreibt er so das Schließen des Topfs und des Stifts anstatt auf die Bewegung des Deckels bzw. der Kappe einzugehen. Bei der Beschreibung des Aufklebens eines Pflaster auf den Arm ist die Verwendung von *zu* jedoch idiosynkratisch. Auch bei den INTO-Items wird auf *zu* zurückgegriffen, außer für das Item, bei dem

¹³⁰ Probanden werden ungeachtet des Geschlechts im Maskulinum bezeichnet.

Spielsachen in eine Tüte aufgeräumt werden. Die Direktionalangaben werden dabei über die Handlungsarten hinweg übergeneralisiert. Für ein einzelnes Item, das Aufräumen in eine Tüte, kann der Proband bereits auf eine andere Verb-Direktionalangabe-Kombination zurückgreifen, die er mit einer bestimmten Handlung assoziiert (vgl. Bsp. 149).

(148) *Du hast zu gemacht.* (BG0418, Item B1a – Mütze aufsetzen)

(149) *Na, du räumst das [Spielsachen] auf [in die Tüte].* (BG0418)

Auch bei den Monolingualen sind die Probanden mit der niedrigsten TTR Vierjährige. Zur Illustration werden die Daten der Probanden G0421, G0422 und G0424 herangezogen, die jeweils eine TTR von 0.38, 0.43 und 0.40 aufweisen. Bei der Betrachtung der einzelnen Itemtypen und der DO- bzw. UNDO-Handlungen fallen individuelle Unterschiede auf. Bei den DO-Handlungen der ONTO-Items haben die drei Probanden eine hohe TTR (jeweils 1, 0.80 und 1). So verwenden G0421 und G0424 für jedes Item eine unterschiedliche Kombination aus Verb und Direktionalangabe, G0422 vier unterschiedliche. Bei den CLOTHING-Items ist die TTR deutlich geringer (jeweils 0.60, 0.60 und 0.20), vor allem Proband G0424 greift hier ausschließlich auf *ziehen+an* zurück, während G0421 und G0422 mehr Variation zeigen (vgl. Bsp. 150 und 151).

(150) *Aufgesetzen.* (G0421, Item B3a – Hut aufsetzen)

(151) *Der den [Schal] zubinden.* (G0421)

Bei den JOINING-Items weist G0421 im Vergleich zu den beiden anderen eine relativ hohe TTR auf, da er für die fünf Token vier verschiedene Kombinationen auswählt, bei denen jedoch das Verb gleich bleibt und lediglich die Direktionalangabe variiert (vgl. Bsp. 152-154). Proband G0424 zeigt mit zwei unterschiedlichen Types für fünf Token (TTR 0.40) relativ wenig Variation. Dabei bleibt die Direktionalangabe die gleiche, *zusammen*, bei dem Verb greift er für vier Items auf *tun* zurück, einmal auf *machen*.

(152) *Reingemacht.* (G0421 – Items C2a Perlen zusammenfügen)

(153) *Du hast ## es [Noppers] hingemacht.* (G0421 - Item C3a)

(154) *Draufmachen.* (G0421 – Item C5a Legoteil in anderes Legoteil stecken)

Bei den INTO-Items sind ebenfalls Unterschiede zwischen den Probanden zu beobachten. G0421 zeigt eine geringe TTR von 0.40, bei vier Items wird *tun+rein* verwendet. Lediglich für das Item, bei dem zwei Puzzleteile ineinander gesteckt werden, gebraucht er *zusammen*.¹³¹ Proband G0422 hingegen verwendet fünf unterschiedliche Types und zeigt somit deutlich mehr Variation (TTR 1, vgl. Bsp. 155 und 156).

(155) *Die [Legos] tust du da rein [in die Kiste].* (G0422)

(156) *Da rein [in die Hülle] die Kassette.* (G0422)

Bei den UNDO-Handlungen verwenden die Probanden in der Regel weniger unterschiedliche Kombinationen aus Verb und Direktionalangabe. Für die Beschreibung der CLOTHING-, ONTO- und JOINING-Items dominiert bei Proband G0421 *machen+ab* (vgl. Bsp. 157), obwohl er für die DO-Handlungen mehr Variation zeigt, beispielsweise fünf verschiedene Types bei ONTO-Items. Auffällig ist weiterhin, dass die Probanden sich jeweils für eine Kombination entscheiden und die für die gesamten bzw. vier von fünf Items eines Ereignisses verwenden, obwohl die Items eines Types nicht aufeinander folgen: G0422 verwendet *Vimp+weg* bei den ONTO-Items und CLOTHING-Items und *Vimp+auseinander* bei den JOINING-Items. Der Proband G0424 greift bei den CLOTHING-Items auf *ziehen+aus* zurück und bei JOINING-Items vorwiegend auf *machen+kaputt* (vgl. Bsp. 158-160).

(157) *Abgemacht.* (G0421, Items A1b, A2b, A3b, A4b, A5b, B1b, B2b, B3b, B4b, C1b, C2b, C3b, C4b)

(158) *Ausziehen.* (G0424, Items B1b, B2b, B3b, B4b, B5b)

(159) *Wieder kaputtmachen.* (G0424 – Item C2b Perlen auseinanderziehen)

¹³¹ Bei den meisten Probanden führt dieses Item zu einer abweichenden Antwort im Vergleich zu den anderen Items dieses Itemtyps. Das Ineinanderstecken von Puzzleteilen wird nicht zwingend als INTO-Handlung wahrgenommen, sondern eher als JOINING-Handlung.

(160) *Dann tust du sie [Legoteile] wieder so [/] # so kaputtmachen.* (G0424 – Item C5b Legoteil von anderem abziehen)

Auch bei Probanden mit relativ hoher TTR kann die Analyse der Kombination aus Verb und Direktionalangabe in den einzelnen Items Informationen zur Produktivität der Leerstellen liefern. Die höchste TTR von 0.79 ist bei Proband G0820 zu beobachten, der bei 38 Items 30 verschiedene Types an Kombinationen aus Verb und Direktionalangabe verwendet. Trotzdem lassen sich auch bei ihm innerhalb eines Itemtyps Regelmäßigkeiten erkennen: Bei ONTO-Items wird beispielsweise von den fünf Items dreimal die Direktionalangabe *auf*+NP mit unterschiedlichen Verben verwendet. Bei CLOTHING-Items bleiben die Direktionalangaben in Form von *an* und *auf* konstant, nur die Verben variieren. Bei JOINING-Items wird ausschließlich *zusammen* mit drei verschiedenen Verben gebraucht, bei INTO-Items oft *tun*+*in*+NP. Selbstverständlich ist zur Beschreibung der bestimmten Items die Auswahl an Verben und Direktionalangaben begrenzt, beispielsweise ist für INTO-Items *in*+NP, *rein* oder *in*+NP+*rein* naheliegend. Dennoch lässt sich erkennen, dass eines dieser Muster bevorzugt wird.

Auch einige Vierjährige haben eine relativ hohe, mit der von Sechs- oder Achtjährigen vergleichbare TTR, wie bei Proband BG0402 mit 0.65 (24 Types für 37 Items) zu sehen ist. Dennoch ist es auch hier sinnvoll, die Itemtypen zu analysieren. Bei den CLOTHING-Items verwendet BG0402 ausschließlich *tun*+*auf*+NP. BG0414 zeigt zwar eine relativ hohe TTR (0.59) und verwendet 22 verschiedene Types für 37 bearbeitete Items, greift für JOINING-Items allerdings ausschließlich auf *stecken*+*zusammen* zurück (TTR 0.20). Bei den ONTO- und INTO-Items wiederum ist die TTR hoch (in beiden Fällen TTR 1).

Die TTR des Probanden BG0413 ist durchschnittlich hoch (0.45), bei genauerer Betrachtung wird dennoch ersichtlich, dass er lediglich *machen* und *bringen* (einmal *kleben*) mit verschiedenen Direktionalangaben kombiniert, u.a. *bringen*+*auf*, *bringen*+*auf*+NP,¹³² *machen*+*auf*, *bringen*+*da*+*draußen*, *machen*+*da*+*drauf*+*auf*+NP (vgl. Bsp. 161 und 162). Bei den UNDO-Handlungen nutzt der Proband ebenfalls diese Kombinationen. Er beschreibt nicht direkt die

¹³² Die Bezeichnung NP wurde in Anlehnung an das *Coding Manual* gewählt, um die Leerstelle für wissenschaftliche Zwecke zu definieren. Es soll daraus nicht geschlossen werden, dass Kinder die Leerstelle als NP definieren (vgl. Kap. 2.4.2).

UNDO-Handlungen, sondern eher, dass der Gegenstand nun wieder in der Hand des Untersuchers ist, wie in Beispiel (163) deutlich wird.

(161) *Du machst da drinnen* [in die Kiste]. (BG0413 – Item D2a Spielsachen in Kiste legen)

(162) <Du> [//] # *auf der Kopf da drauf du machst*. (BG0413 – Item B1a Mütze aufsetzen)

(163) *Du bringst auf deine Hand und nicht mehr auf das Kopf*. (BG0413 – Item B3b Hut absetzen)

Auch bei Probanden mit einer relativ hohen TTR ist es sinnvoll, die Variation der Kombinationen in den einzelnen Caused-Motion-Ereignissen zu betrachten. Beispielweise hat Proband BG0420 mit 0.46 eine relativ hohe TTR und verwendet insgesamt 18 unterschiedliche Types. Bei der Aufteilung in Itemtypen relativiert sich die Variation. Für die CLOTHING-Items greift er jeweils für DO- und UNDO-Handlungen auf *ziehen+an* und *ziehen+aus*, bei JOINING-Items meistens auf *kleben* in Kombination mit *an* und *aus* zurück und bei den INTO-Items tendenziell auf *machen+rein* oder *machen+raus*.

Im Allgemeinen zeigen sich vor allem bei den JOINING- und CLOTHING-Items geringe TTR, d. h., es handelt sich um Itemtypen, bei denen kaum Variation hinsichtlich Verb und Direktionalangabe auftritt. Die Probanden wählen ein Muster aus und verwenden es in allen Items dieses Itemtyps. So verwendet BG0621 bei den CLOTHING-Items *ziehen+an* und *ziehen+aus* und bei den JOINING-Items nur *kleben* bzw. *kleben+aus*. Auch andere Probanden zeigen wenig Variation innerhalb der einzelnen Items: BG0618 verwendet für CLOTHING-Items fast ausschließlich (in vier von fünf Fällen) *tun+auf+NP* bei DO-Handlungen und *Vimp+weg* oder *nehmen+weg* bei UNDO-Handlungen, während bei den anderen Ereignissen mehr Variation zu beobachten und somit die TTR höher ist. BG0620 verwendet bei den JOINING-Items ausschließlich *kleben* und *ziehen* und bei den bei CLOTHING-Items *machen+auf*. Auch bei den achtjährigen Monolingualen scheinen die Probanden trotz des höheren Alters und zunehmender Spezifität der Verben bei diesen Itemtypen ein festes Muster zu bevorzugen, das sie durchgehend verwenden. Beispielsweise greifen bei den JOINING-Items G0801 auf *stecken+in+NP+hinein* und G0805 auf *stecken+zusammen* zurück. Bei den CLOTHING-Items ist die

Variation zwischen den Probanden noch geringer: *ziehen+an* wird deutlich bevorzugt.

Zuletzt ist auch ein Unterschied zwischen DO- und UNDO-Handlungen feststellbar (vgl. Tabelle E5 und E6). Die höhere TTR bei DO-Handlungen im Vergleich zu UNDO-Handlungen soll hier durch die Probanden BG0604, BG0615 oder BG0412 veranschaulicht werden. Die TTR des Probanden BG0604 beträgt bei den DO-Handlungen 0.55 und bei den UNDO-Handlungen 0.30, wo er in 15 von 20 Fällen die Direktionalangabe *weg* ohne Verb wählt. Die TTR von Proband BG0615 liegt bei 0.74 für DO-Handlungen und bei 0.25 für UNDO-Handlungen. Auch er lässt das Verb aus, verwendet jedoch *aus* oder *raus* (in 17 von 20 Fällen). Proband BG0412, dessen TTR für DO-Handlungen 0.55 und für UNDO-Handlungen 0.20 beträgt, variiert in letzteren zwischen *machen+auf* und *machen+weg*.

FRANZÖSISCH

Im Französischen ist bei Proband F0418 die geringste TTR festzustellen (0.20). Bei den DO-Handlungen werden sechs verschiedene Types verwendet (TTR 0.30), während bei UNDO-Handlungen für 19 der 20 Items das neutrale Verb *enlever* ‘wegnehmen’ ohne Direktionalangabe gebraucht wird (TTR 0.10). Die Verwendung von *enlever* ‘wegnehmen’ findet sich bei allen Items auch bei weiteren vier- und sechsjährigen Probanden. Proband F0601 zeigt ebenfalls insgesamt eine geringe TTR von 0.20. Bei den DO-Handlungen aller Items wird das Verb *mettre* ‘tun’ mit einer Präpositionalphrase als Direktionalangabe kombiniert. Für ONTO-Items wird ausschließlich *sur*+NP ‘auf+NP’ verwendet (vgl. Bsp. 161-163), für die INTO-Items allein *dans*+NP ‘in+NP’ (vgl. Bsp. 164 und 165), außer bei dem Item mit den Puzzleteilen, das jedoch eine Sonderstellung einnimmt. Erneut zeigt sich bei den UNDO-Handlungen wenig Variation, lediglich drei verschiedene Types treten auf (TTR 0.15). Dabei wird hauptsächlich *enlever* ‘wegnehmen’ allein oder in fünf Fällen mit *de*+NP ‘von+NP’ und in zwei Fällen mit *à*+NP ‘an+NP’ gebraucht.

(164) *Maman met le couvercle sur la boîte.* (F0601)

‘Mama tut den Deckel auf die Kiste.’

(165) *Tu mets le pansement sur ta main.* (F0601)

‘Du tust das Pflaster auf deine Hand.’

- (166) *Maman met le crochet sur la porte, [//] sur le mur.*
 ‘Mama tut den Haken auf die Tür [//] an die Mauer.’
- (167) *Elle met plein de jouets dans le sac.* (F0601)
 ‘Sie tut viele Spielsachen in die Tasche.’
- (168) *T'as mis beaucoup de choses dans une boîte.* (F0601)
 Du hast getan viele Sachen in eine Kiste.
 ‘Du hast viele Sachen in eine Kiste getan.’

Proband F0616 ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Variation auch im Französischen abhängig vom Itemtyp ist. Trotz einer insgesamt relativ hohen TTR (0.38) verwendet der Proband bei den DO-Handlungen der CLOTHING-Items stets *mettre+à+NP* ‘tun+an+NP’, bei den INTO-Items in vier von fünf Fällen *mettre+dans+NP* ‘tun+in+NP’ (das Puzzle-Item ausgenommen). Bei den ONTO-Items sowie den JOINING-Items wiederum ist die Anzahl der Types und somit die TTR höher (TTR jeweils 1 und 0.80). Dabei greift der Proband beispielsweise auf *accrocher+à+NP* ‘anhängen+an+NP’ oder *reboucher* ‘wieder zustöpseln’ zurück (vgl. Bsp. 169 und 170). Für JOINING-Items verwendet er unter anderem *coller+ensemble* ‘kleben+zusammen’ oder ebenfalls *accrocher* ‘anhängen’ (vgl. Bsp. 171 und 172).

- (169) *Tu accroches le manteau au crochet.* (F0616)
 Du anhängst den Mantel an den Haken.
 ‘Du hängst den Mantel an den Haken.’
- (170) *Tu rebouches le stylo.* (F0616)
 Du wieder zustöpselst den Stift.
 ‘Du machst den Stift wieder zu.’
- (171) *T'as collé les deux légos ensemble.* (F0616)
 Du hast geklebt die zwei Legos zusammen.
 ‘Du hast die zwei Legos ineinandergesteckt.’
- (172) *T'as accroché deux colliers, t'as accroché deux perles.* (F0616)
 Du hast angehängt zwei Ketten, du hast angehängt zwei Perlen.
 ‘Du hast zwei Ketten aneinandergehängt, du hast zwei Perlen aneinandergehängt.’

Die zuvor fürs Deutsche beschriebenen interindividuellen Unterschiede finden sich auch bei den französischen Probanden. Bei der Betrachtung der Äußerungen der JOINING-Items einiger Probanden fällt diese Individualität auf, im Folgenden illustriert durch Beispiele der Probanden BF0602, BF0619 und BF0620. Während Proband BF0602 hauptsächlich auf *attacher* ‘anbinden’ und *détacher* ‘losbinden’ zurückgreift (TTR DO 0.40, UNDO 0.20, vgl. Bsp. 173), verwendet BF0619 durchgehend *accrocher* ‘anhängen’ und *décrocher* ‘abhängen, abnehmen’ (TTR DO und UNDO 0.20, vgl. Bsp. 174) und BF0620 *mettre+ensemble* ‘tun+zusammen’ und *détacher* ‘losbinden’ (TTR DO 0.20, UNDO 0.40, vgl. Bsp. 175). Die Variation ist demnach nicht nur itemtypspezifisch, sondern auch abhängig vom Sprecher.

(173) @G: C4a (BF0602)

Tu les attaches.

Du sie [Perlen] anbindest.

‘Du steckst sie [Perlen] zusammen.’

@G: C4b

Tu les détaches.

Du sie [Perlen] losbindest.

‘Du ziehst sie [Perlen] auseinander.’

(174) @G: C4a (BF0619)

Tu les accroches.

Du sie [Perlen] anhängst.

‘Du steckst sie [Perlen] aneinander.’

@G: C4b

Tu les décroches.

Du sie abhängst.

‘Du ziehst sie auseinander.’

(175) @G: C4a (BF0620)

Tu les mets ensemble.

Du sie [Perlen] zusammentust.

‘Du tust sie [Perlen] zusammen.’

@G: C4b

On l'enlève.

Man sie [Perlen] wegnimmt.

‘Man nimmt sie [Perlen] auseinander.’

Wie bereits im Deutschen festgestellt wurde, zeigen auch einige französischsprachige Achtjährige mit hoher oder geringer TTR eine Präferenz für ein Muster, obwohl bei den älteren Probanden mehr Variation zu erwarten wäre. Es zeigt sich, dass die Probanden für einen Itemtyp ein spezifisches Muster aus Verb und Direktionalangabe verwenden. Der Proband F0810 beispielsweise greift bei den JOINING-Items ausschließlich auf *coller* ‘kleben’ und *décoller* ‘ablösen’ zurück, F0815 auf *mettre+ensemble* ‘tun+zusammen’ und *enlever* ‘wegmachen’ oder BF0814 auf *emboîter* ‘zusammensetzen’ und *déboîter* ‘auseinandermontieren’ (vgl. Bsp. 176). Bei den drei Probanden beträgt die TTR für DO- und UNDO-Handlungen jeweils 0.20.

(176) @G: C4a (BF0814)

Tu les [/] tu les emboîtes.

Du sie [/] du sie [Perlen] zusammensetzt.

‘Du setzt sie [Perlen] zusammen.’

@G: C4b

Tu les déboîtes.

Du sie [Perlen] auseinanderbaust.

‘Du baust sie [Perlen] auseinander.’

Im Allgemeinen sind niedrige TTR nicht auf die jüngeren Altersgruppen begrenzt, Proband F0810 beispielsweise weist eine TTR von 0.20 auf. In diesem Sinne sind hohe TTR ebenso wenig auf die Altersgruppe 8 begrenzt, beispielsweise haben F0403 und F0411 jeweils eine TTR von 0.44 und 0.67. Proband F0411 verwendet bei den DO-Handlungen von 15 bearbeiteten Items 14 Types. Der Proband BF0408

hat die höchste TTR (0.74), verwendet 21 verschiedene Types, hat jedoch nur 28 Items bearbeitet, weswegen es zu einer hohen TTR kommt. Darüber hinaus nutzt er oftmals eine Negation, die trotz der Wiederholung des Verbs zu einer anderen Kodierung geführt hat, da für ein negiertes Verb ein neues Type gezählt wurde (vgl. Bsp. 177).

(177) @G: C5a (BF0408)

T'as la mis [/] T'as la mis sur le jaune.

Du hast es [Legoteil] getan [/] Du hast es [Legoteil] getan auf das gelbe.

‘Du hast es [Legoteil] auf das gelbe getan.’

@G: C5b

**SUI: T'as pas la mis sur le jaune.*

Du hast es [Legoteil] nicht getan auf das gelbe.

‘Du hast es [Legoteil] nicht auf das gelbe getan.’

Proband F0411 zeigt eine hohe TTR (0.67), jedoch ebenfalls eine hohe Anzahl an ausgelassenen oder nicht bewertbaren Items, was die Aussage relativiert (20 Types, 30 bearbeitet Items).

Zusammenfassend variiert die TTR signifikant in Abhängigkeit von der Sprache, der Lernergruppe und teilweise auch des Alters. Darüber hinaus werden durch die angeführten Beispiele auch der Einfluss der Itemtypen und der Handlungsart (DO oder UNDO) sowie die Individualität der Probanden deutlich. Die Äußerungen einiger Probanden weisen sehr wenig Variation auf, was sich in der Verwendung einer festen Kombination aus Verb und Direktionalangabe widerspiegelt. Dies kann die gesamten Äußerungen betreffen sowie auch die Itemtypen, wie es meistens bei den JOINING-Items der Fall ist. Andere Probanden greifen auf ein festes Verb zurück, variieren jedoch die Direktionalangabe, was eine produktive Leerstelle für diese vermuten lässt.

8.3.2 Diskussion

In diesem Kapitel wurde die Variation in den Leerstellen von Verb und Direktionalangabe in den Konstruktionen untersucht. Dafür wurde für die einzelnen Probanden die Type-Token-Ratio erfasst, die sich aus der Anzahl verschiedener Kombinationen aus Verb und Direktionalangabe (Types) und der Anzahl

bearbeiteter Items (Token) ergibt. Es sollte untersucht werden, ob die Variation der lexikalischen Inhalte in den Leerstellen im Erwerbsverlauf zunimmt und ob Unterschiede zwischen den Lernergruppen zu beobachten sind. Daraus lassen sich wiederum Rückschlüsse auf den Abstraktionsgrad ziehen: Eine höhere Type-Frequenz in der Leerstelle des Verbs und der Direktionalangabe spiegelt eine hohe Produktivität wider und kann einen Hinweis auf eine abstrakte Leerstelle geben. Wenig Variation hingegen deutet eher auf die Verwendung teilspezifischer Schemata.

PRODUKTIVITÄT IN DEN LEERSTELLEN

Bezüglich der Type-Token-Ratio (TTR) ist festzuhalten, dass sich im Deutschen, verglichen mit dem Französischen, eine signifikant höhere TTR zeigt. Die höhere TTR kann auf die häufigere Enkodierung von Direktionalangaben zurückzuführen sein. Dementsprechend wird im Deutschen eine höhere Anzahl unterschiedlicher Types an Direktionalangaben vermerkt (BG: 37, G: 34, BF: 19, F: 25), während das Französische mehr Verbtipes zählt (BG: 53, G: 52, BF: 65, F: 55). Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Lernergruppen zeigt sich nur bei zusätzlicher Einteilung in die Sprachen, sodass im Deutschen eine signifikant höhere TTR bei den Monolingualen auffällt. Die geringere Variabilität bei den Bilingualen ist u. a. durch den überwiegenden Gebrauch von neutralen Verben zu erklären. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass bei den bilingualen Probanden eine Dominanz des Französischen angenommen werden kann und damit einhergehend ein geringerer Wortschatz im Vergleich zu den Monolingualen. Andererseits besteht, wie bereits beschrieben, auch die Möglichkeit, dass der Einsatz der neutralen Verben Verarbeitungskosten reduziert. Der Unterschied zwischen den Lernergruppen im Französischen ist nicht signifikant. Dennoch lässt der Vergleich der Mediane in Tabelle 47 vermuten, dass die Bilingualen die Leerstellen des Verbs und der Direktionalangabe mit mehr unterschiedlichen Types als die Monolingualen füllen. Tatsächlich ist zumindest die Anzahl der Verbtipes bei den Bilingualen höher. Dieses Ergebnis lässt sich jedoch nicht aufs Deutsche zurückführen, da die Anzahl der Verbtipes bei den Probanden im Deutschen noch geringer ist als im Französischen. Die höhere Variabilität kann auch damit erklärt werden, dass die bilingualen Probanden mehr Kombinationen mit *re-* zum Ausdruck einer Wiederholung verwenden, wie z. B. *renlever* ‘wieder wegnehmen’.

Die Variable Alter zeigt keinen Einfluss. Dieses Ergebnis wird auch bei der Betrachtung einzelner Probanden sichtbar (vgl. Kap. 8.3.1), da nicht zwingend die jüngeren Probanden eine geringe TTR aufweisen bzw. die älteren Probanden eine hohe.

Durch die anschließend vorgestellten Beispiele einzelner Probanden mit hoher oder niedriger TTR wird ihre Individualität deutlich. Außerdem verändert sich die Type-Token-Ratio teilweise bei einzelnen Itemtypen (ONTO, CLOTHING, JOINING und INTO), sodass beispielsweise Probanden für einen Itemtyp die gleiche Kombination aus Verb und Direktionalangabe verwenden und bei den anderen mehr Variation zeigen. Darüber hinaus weisen UNDO-Handlungen oftmals eine geringere TTR auf, was durch den Untersuchungsaufbau bedingt ist.

Die Individualität hinsichtlich der Produktivität der Leerstellen von Verb und Direktionalangabe legt nahe, dass keine allgemeine Aussage über die Verwendung abstrakter oder teilspezifischer Konstruktionen für eine gesamte Lerner- oder Altersgruppe getroffen werden kann. Hypothese 3.3 bezüglich der Zunahme an Variation in den Leerstellen mit zunehmendem Alter hat sich somit nicht bestätigt. Eine höhere Variabilität bei den Monolingualen im Vergleich zu den Bilingualen konnte statistisch nur im Deutschen nachgewiesen werden und kann durch oben genannte Faktoren erklärt werden.

Aus der zusätzlichen Betrachtung des Rezipienten lassen sich ebenfalls Informationen bezüglich der Produktivität der Leerstellen und somit der Schematizität gewinnen. Da der Rezipient kein fester Bestandteil der Caused-Motion-Konstruktion ist, war die Analyse dieser Rolle nicht Teil der Arbeit, soll jedoch an dieser Stelle kurz erwähnt werden, da sich auch hier Muster erkennen lassen, die auf ein teilspezifisches Schema mit lexikalisierte Leerstelle deuten. Der Rezipient wird bei den CLOTHING-Items ausgedrückt. Die Verbalisierung kann verschiedene Formen annehmen. Im Deutschen wird ein Dativobjekt erwartet, *ihr* oder *der Puppe*. Im Französischen kann dies durch *lui* 'ihr, ihm' oder *à + NP* 'der NP' ausgedrückt werden. Durch die Verbalisierung des Rezipienten in diesem Itemtyp wird zudem der Bezug von Caused-Motion-Konstruktion und Ditransitiv-Konstruktion deutlich ([Subj Verb Obj1 Obj2], vgl. Goldberg, 1995: 142). Im Deutschen drücken einige Probanden für jedes CLOTHING-Item den Rezipienten aus, wie G0622, der stets *der Lisa* verwendet (vgl. Bsp. 178-180).

- (178) *Du setzt ihn der Lisa auf.* (G0622)
 (179) *Du bindest den Schal der Lisa um.* (G0622)
 (180) *Du ziehst der Lisa den Mantel an.* (G0622)

Bei den Bilingualen drücken weniger Probanden für jedes CLOTHING-Item einen Rezipienten aus (vgl. Bsp. 181). Die Probanden BG0812 und BG0613 drücken den Rezipienten durchgehend mit wenig Variation aus (vgl. Bsp. 182 bis 187).

- (181) *Hast du ihn [Schuh] angezogen.* (BG0610)
 (182) *Du tust ihn [Schuh] der blinden Lisa an.* (BG0812)
 (183) *<Du tust> [/] du ziehst ihn [Schal] der blinden Lisa an.* (BG0812)
 (184) *Du <ziehst ihn> [/] ziehst ihr <den> [/] die Mütze an.* (BG0812)
 (185) *Du tust <die> [/] das die Lisa auf den Kopf.* (BG0613)
 (186) *Du tust sie den Schal um.* (BG0613)
 (187) *Du ziehst das die Lisa an.* (BG0613)

Im Französischen finden sich auch einige Probanden, die kontinuierlich eine Form zur Verbalisierung des Rezipienten verwenden. Beispielsweise greift Proband F0617 ausschließlich auf *à Isabelle* zurück (vgl. Bsp. 188 und 189), während BF0610 die pronominalisierte Form bevorzugt (vgl. Bsp. 190 und 191). Proband BF0602 hingegen zeigt mehr Variation (vgl. Bsp. 192 und 193).

- (188) *Elle met le bonnet à Isabelle.* (F0617)
 Sie anzieht die Mütze an Isabelle.
 ‘Sie zieht Isabelle die Mütze an.’
 (189) *Elle met un chapeau à Isabelle.* (F0617)
 Sie anzieht einen Hut an Isabelle.
 ‘Sie zieht Isabelle einen Hut an.’
 (190) *Tu lui mets le bonnet.* (BF0610)
 Du ihr anziehst die Mütze.
 ‘Du ziehst ihr die Mütze an.’
 (191) *Tu lui mets la chaussure.* (BF0610)
 Du ihr anziehst den Schuh.
 ‘Du ziehst ihr den Schuh an.’

(192) *Tu la mets à la poupée.* (BF0602)

Du ihn [Schuh] anziehst an die Puppe.

‘Du ziehst ihn [Schuh] der Puppe an.’

(193) *Tu lui mets.* (BF0602 – Item B1a Mütze aufsetzen)

Du ihr anziehst.

‘Du ziehst (sie) ihr an.’

Tabelle 48 stellt die Anzahl der verbalisierten Rezipienten dar. Daraus wird zunächst ersichtlich, dass die Bilingualen im Deutschen nur sehr selten diese zusätzliche Rolle verbalisieren. Auch die französischen bilingualen Probanden füllen diese Leerstelle weniger häufig als die monolingualen. Der Grund dafür kann erneut in der Reduzierung der Verarbeitungskosten gesehen werden, vor allem bei den Bilingualen im Deutschen, die als Französisch dominant angesehen werden können.

Tabelle 48: Anzahl der zusätzlich ausgedrückten Rezipienten

BG04	6	G04	40	BF04	10	F04	38
BG06	14	G06	83	BF06	67	F06	93
BG08	20	G08	115	BF08	79	F08	99

PRODUKTIVITÄT, *ENTRENCHMENT* UND ABSTRAKTIONSGRAD DER KONSTRUKTION

Die Untersuchung der Type-Token-Ratio hat das Ziel, die Produktivität in den Leerstellen zu untersuchen und Rückschlüsse auf den Abstraktionsgrad der Konstruktion zu ziehen. Zwar wurde für die vorliegende Arbeit nach Ambridge und Lieven (2015: 479) davon ausgegangen, dass sich Abstraktionen bereits ab zwei Instanzen bilden können, jedoch ist die Existenz von Schemata schwer nachzuweisen, wie auch Endesfelder Quick et al. (2018a: 288) beschreiben, obwohl sich einige Methoden wie Traceback dafür eignen (vgl. Koch, 2018). Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit wurde ursprünglich nicht dafür konzipiert, den Abstraktionsgrad an Konstruktionen zu bestimmen, wie es z. B. Studien zur Korrektur von Wortreihenfolgen (vgl. Akhtar, 1999) oder Priming-Studien (vgl. Savage et al., 2003) zum Ziel haben (vgl. Kap. 2.3.4). Dennoch ist nicht ausgeschlossen, durch die individuelle Betrachtung der Probanden teilspezifische Schemata oder eine höhere Abstraktionsebene ableiten zu können. Zudem ermöglicht die Einteilung in vier Itemtypen gezielt die Untersuchung auf

einer weniger abstrakten Ebene.

Während eine hohe Token-Frequenz zur Bildung eines Chunks führt, ist zum *entrenchment* eines Schemas eine hohe Type-Frequenz notwendig, die durch die Type-Token-Ratio ermittelt wurde. Diese spiegelt die Produktivität des Schemas und seinen Grad an *entrenchment* wider (vgl. Kap. 2.2.2): Je mehr unterschiedliche lexikalische Einheiten in den Leerstellen auftreten, desto produktiver ist die Konstruktion und desto *entrenchter* das Schema. Andererseits ist es ebenso notwendig die Auftretensfrequenz der einzelnen Instanzen festzulegen, um kein spezifisches oder teilspezifisches Schema zu übersehen (vgl. Blumenthal-Dramé, 2017: 143 ff.). Die Äußerungen einiger Probanden weisen wenig Variation auf, was auf die Verwendung einer festen Kombination zwischen Verb und Direkionalangabe hinweist, die als teilspezifisches Schema abgespeichert ist. Ein teilspezifisches Schema kann sich durch die gesamten Äußerungen ziehen oder auch auf einzelne Itemtypen beschränkt sein, wie es meistens bei den JOINING-Items der Fall ist. Bei anderen Probanden betrifft die Variation nur eine Leerstelle. Beispielsweise greifen Probanden auf ein festes Verb zurück, variieren jedoch die Direkionalangabe, was eine produktive Leerstelle für diese vermuten lässt.

Wie bereits in Kapitel 8.2.3 thematisiert, stellt sich die Frage, ob Rückschlüsse von hoher Produktivität auf hohes *entrenchment* eines Schemas gezogen werden können. Hier sei erneut auf die zuvor thematisierten Grenzen des *Corpus-to-Cognition* Prinzips (vgl. Schmid, 2000) hingewiesen: Die Frequenzen in Korpora spiegeln nicht zwingend die kognitiven Repräsentationen wider. Barðdal (2008: 9) beschreibt Produktivität als ein graduelles Phänomen und lässt neben der Type-Frequenz auch der Schematizität und der semantischen Kohärenz eine Rolle bei der Beschreibung der Produktivität zukommen. Unter semantischer Kohärenz wird die semantische Variabilität der Instanzen einer Konstruktion verstanden: Je höher die semantische Variabilität, desto niedriger die semantische Kohärenz eines Musters. Abbildung 50 stellt das Zusammenspiel von Schematizität im Sinne von hoher Type-Frequenz, schematischer Variabilität und Produktivität dar (vgl. Barðdal, 2008: 172). In der Grafik werden auf der einen Seite Konstruktionen abgebildet, die schematisch sind und eine hohe Type-Frequenz sowie eine geringe semantische Kohärenz aufweisen. Zum Beispiel können in völlig schematischen Argumentstrukturkonstruktionen eine Vielzahl von lexikalischen Einheiten zur

Füllung der Leerstellen eingesetzt werden, deren Bedeutungen sehr unterschiedlich sind. Auf der anderen Seite des Kontinuums befinden sich weniger abstrakte und spezifische Konstruktionen, die eine niedrige Type-Frequenz aufweisen und mit einer höheren semantischen Kohärenz einhergehen. In einer späteren Arbeit weisen Barðdal und Gildea (2015: 36) noch darauf hin, dass die Produktion von Konstruktionen mit niedriger Type-Frequenz lediglich von der semantischen Kohärenz abhängt: Konstruktionen, deren Instanzen eine hohe semantische Kohärenz aufweisen, seien demnach produktiv. Neue Types können sich entwickeln, solange sie bedeutungsnahe sind. Die Caused-Motion-Konstruktion kann daher einerseits als sehr abstrakte Konstruktion mit einer hohen Type-Frequenz und Produktivität im Konstruktikon gespeichert sein. Unter Berücksichtigung von *low-level*-Generalisierungen erfolgt andererseits eine Einteilung der Konstruktion in semantisch definierte Gruppen (hier die Itemtypen), wodurch eine geringere semantische Variabilität bzw. eine höhere semantische Kohärenz in der Leerstelle des Verbs zu erwarten ist. Genau diese semantische Kohärenz hat Perek (2015) mittels der *collostructional analysis* für die verschiedenen Konativ-Konstruktionen dargestellt. Dies bestärkt erneut die Annahme von *low-level*-Generalisierungen. Auch wenn zunächst generische Verben verwendet werden, werden diese zunehmend durch spezifische ersetzt, wodurch das *low-level*-Schema gestärkt wird. Diese spezifischen, für ein Ereignis prototypischen Verben bilden dann Vertreter für die Kategorie in der Leerstelle der bestimmten *low-level*-Konstruktion und können weitere semantisch ähnliche Verben anziehen, wie Barðdal und Gildea (2015: 39) für diachronische Veränderungen beschreiben.

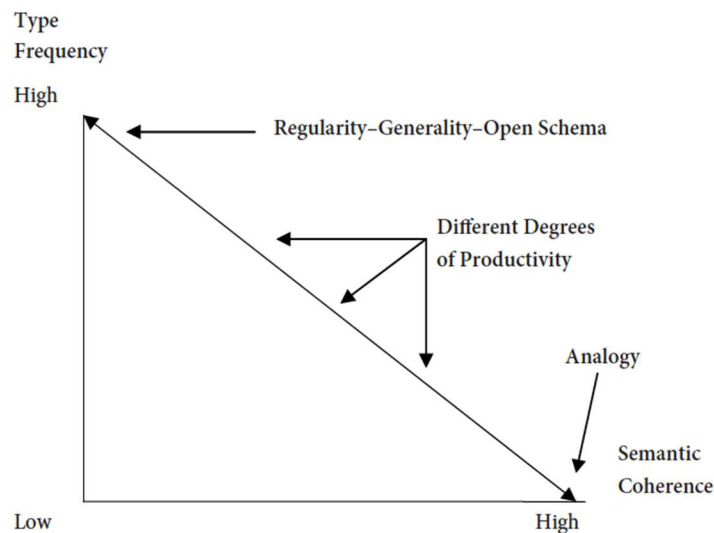


Abbildung 50: Zusammenspiel von Schematizität, semantischer Variabilität und Produktivität (Barðdal, 2008: 172)

FREQUENZ UND PRIMING

Durch die Auftretensfrequenz von Verben und Direktionalangaben bzw. durch die Variabilität in den Leerstellen wird hier auf *entrenchment* eines Schemas oder einer teilspezifischen Konstruktion geschlossen. Dennoch ist ein kurzzeitiger Priming-Effekt nicht auszuschließen, der durch die aufeinanderfolgenden Items zustande kommt, obwohl sich die Items der vier Itemtypen im Versuchsaufbau abwechseln (vgl. Kap. 7.2). Priming-Effekte zeigen sich darin, dass eine unmittelbar vorher verwendete Struktur im Diskurs die nachfolgenden Strukturen beeinflusst, indem sie wiederholt wird. Das kann auch erklären, warum einige Probanden das gleiche Verb mit der gleichen Direktionalangabe kombinieren, zumindest bei den Items eines gleichen Itemtyps. Wie bereits beschrieben, stellt sich die Frage, ob die konstante Wiederholung von Verb und Direktionalangabe *entrenchment* oder Priming widerspiegelt, oder ob diese beiden Prozesse miteinander einhergehen. Einerseits führt das Priming einer Struktur dazu, dass diese häufig wiederholt und dadurch stärker *entrencht* wird, weil dadurch die Automatisierung verbessert und der Gedächtniseintrag konsolidiert wird, wie Schmid (2017: 19) formuliert. Für die häufige Wiederholung von Verben mit einer Direktionalangabe, d. h. eine hohe Token-Frequenz, bedeutet dies die Entstehung eines teilspezifischen Schemas (vgl. Schmid, 2017: 11). Umgekehrt sind bei einer stark *entrenchten* Struktur stärkere Priming-Effekte anzunehmen. Blumenthal-Dramé (2012) nutzt das Priming-

Paradigma, um *entrenchment* von multimorphematischen Einheiten zu erfassen und sieht somit Priming als Nebenprodukt oder Folge von *entrenchment* an. Dabei sollte die Vorgabe von stark *entrenchten* Einheiten mit einer kürzeren Reaktionszeit und geringerer neuronaler Aktivität korrelieren (vgl. Blumenthal-Dramé, 2012: 190).

Priming-Effekte wurden in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4.3.2 thematisiert. Dabei zeigt sich Priming bei ganzen Äußerungen (vgl. Hartsuiker et al., 2004, Kap. 4.3.2) bzw. auf konstruktionaler Ebene (vgl. Goldberg, 2006: 120 ff.). Andererseits lassen sich auch Priming mit teilspezifischen oder spezifischen Konstruktionen oder ein verstärkter Priming-Effekt bei lexikalischer Überlappung zwischen Prime- und Zielstruktur beobachten, was als *lexical boost effect* beschrieben wird (vgl. u. a. Cleland & Pickering, 2003; vgl. Kap. 4.3.2). Studien haben gezeigt, dass dieser Effekt zeitlich sehr begrenzt ist, während strukturelles Priming über einen längeren Zeitraum beobachtet werden kann (vgl. Bock & Griffin, 2000; Bock et al., 2007; Hartsuiker et al., 2008). Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse schlagen Hartsuiker et al. (2008: 217, 233) einen multifaktoriellen Ansatz vor und nehmen implizite sowie explizite Lernprozesse an. Ein kurzzeitiger, expliziter lexikalischer Prozess findet statt, wenn das Lexem im Prime- und im Zielsatz gleich ist. Dabei gilt das Lexem als Abrufmittel für die Struktur. Ist dies nicht der Fall, ist Priming die Folge eines langzeitigen, impliziten Lernprozesses, der dazu führt, dass Sprecher abstrakte syntaktische Strukturen wiederverwenden. Auch Bock und Griffin (2000) und Chang et al. (2000) gehen davon aus, dass dem strukturellen Priming ein impliziter Lernprozess unterliegt, indem sie annehmen, dass die Verarbeitung einer Struktur die Zugänglichkeit der Struktur für einen späteren Gebrauch erhöht. Dies kommt dem *entrenchment* von Konstruktionen nahe, da durch den rezeptiven oder produktiven Gebrauch die Repräsentationen gestärkt werden (vgl. Langacker, 1987: 59; Kap. 2.4.2). Das Wissen über diese Struktur sei dadurch dauerhaft gestärkt und könne einfacher geprimt werden (vgl. Schoonbaert et al., 2007: 155).

In der vorliegenden Studie wurde Priming nicht direkt untersucht, da keine Struktur als Prime präsentiert wurde. Vielmehr handelt es sich hier um Self-Priming, indem der Proband durch seine eigenen Äußerungen geprimt wird. Endesfelder Quick et al. (2018a) untersuchen, ob eine Äußerung in den 20 vorher produzierten Äußerungen im Korpus ihres Probanden bereits aufgetreten ist. Da die Stimuli der vorliegenden Arbeit nur 20 Items beinhalten (mit jeweils einer DO- und

UNDO-Handlung), kann auch hier von Priming ausgegangen werden. Endesfelder Quick et al. (2018a) können Priming-Effekte zwischen 2;3 und 3;11 Jahren nachweisen, und beobachten Self-Priming vor allem im Alter von 3;11, weswegen naheliegend ist, dass auch bei den Vierjährigen der vorliegenden Studie Self-Priming stattfinden kann. Dabei muss auch auf den Einfluss von *recency* hingewiesen werden: je kürzer die Zeitspanne zwischen der Verwendung einer Struktur und je häufiger ihr Gebrauch, desto einfacher die Aktivierung (vgl. Pfänder & Behrens, 2016:6). Dies kommt dem zuvor beschriebenen kurzzeitigen und expliziten Prozess nahe. Der Nachweis eines langzeitigen und impliziten Lernprozesses zeigt sich eher in der Verwendung der gleichen abstrakten Strukturen. Dafür müssten die verwendeten abstrakten Konstruktionen der einzelnen Probanden untersucht werden. Zusammenfassend deutet dies erneut auf die Komplexität der Verbindung zwischen Frequenz, *entrenchment* und deren Auswirkung auf die mentalen Repräsentationen hin, da mehrere Prozesse beteiligt sind, wie z. B. *recency* oder auch die Salienz der Strukturen (vgl. Schmid, 2017).

8.4 Idiosynkratische Verwendungen

Als idiosynkratisch werden diejenigen Äußerungen kodiert, die nicht dem konventionellen monolingualen Sprachgebrauch entsprechen (vgl. Engemann, 2013: 51). Demnach ist bei den als idiosynkratisch bewerteten Äußerungen zu erwarten, dass sie nur bei den Bilingualen auftreten. Da es sich jedoch um Kindersprachdaten handelt, sind auch bei den monolingualen Probanden Abweichungen vom Sprachgebrauch erwachsener Monolingualer möglich und müssen ebenso mit einbezogen werden. Im Folgenden werden einige idiosynkratische Äußerungen qualitativ beschrieben, begonnen wird mit der deutschen Sprache. Kasus- und Genusflexionsfehler werden in der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert.

8.4.1 Idiosynkratische Verwendungen im Deutschen

Wie bereits in Kapitel 8.1.1 dargelegt, verwenden die Bilingualen in einigen Fällen eine für das Deutsche untypische Konstruktion ohne Direktionalangabe. Bei dem Verb *räumen* kommt es zu Auslassungen der Direktionalangabe bei der

Beschreibung von INTO-Items. *Räumen* wird hier wie das französische Äquivalent *ranger* ‘aufräumen’ benutzt (vgl. Bsp. 194-196), ohne eine Direktionalangabe zu nennen (z. B. *rein, auf*) bzw. den *ground* zu spezifizieren (z. B. *in die Kiste*).

(194) *Du räumst.* (BG0617 – Item D3a Spielsachen in Tüte legen)

(195) *Du räumst die Spielsachen.* (BG0617 – Item D2a Spielsachen in Kiste legen)

(196) *Tu les ranges.* (BF0411 – Item D5a Spielsachen in Schüssel legen)

Du sie [Spielsachen] aufräumst.

‘Du räumst sie [Spielsachen] auf.’

Auch die Verwendung von *machen* bei den CLOTHING-Items erinnert an das französische Äquivalent *mettre* ‘tun’ (vgl. Bsp. 197 und 198). Der Gebrauch von *wieder+nehmen* in den Beispielen (199) und (200) entspricht dem Französischen *reprendre*, das sich aus *re-* ‘wieder’ und *prendre* ‘nehmen’ zusammensetzt und häufig in UNDO-Handlungen verwendet wird. Das Gleiche zeigt sich mit dem Verb *tun* (vgl. Bsp. 201).

(197) *Du machst die Lisa ein Schal.* (BG0803)

(198) *Du mach ein Mantel.* (BG0416 – Item B5a Mantel anziehen)

(199) *Du nimmst ihn wieder.* (BG0811 – Item A5a Mantel vom Haken nehmen)

(200) <Und du> [/] *und du nimmst wieder den Haken.* (BG0802 – Item A4b Haken von Wand nehmen)

(201) *Tust sie [Perlen] wieder.* (BG0618 – Item C4a Perlen in andere Perle stecken)

Konstruktionen ohne Direktionalangaben kommen auch in Verbindung mit dem Verb *kleben* bei der Beschreibung von JOINING-Items vor, jedoch ohne Direktionalangabe (vgl. Bsp. 202). Sprecher BG0621 verwendet sogar anfangs eine Direktionalangabe, beginnt seine Äußerung neu und lässt *an* letztlich aus (vgl. Bsp. 203). Proband BG0807 greift ebenfalls auf *kleben* zurück, um zu beschreiben, wie das Pflaster auf die Hand geklebt wird (vgl. Bsp. 204). Zwar ist die Bedeutung des Verbs *kleben* hier für die Handlung adäquat, jedoch wird keine Direktionalangabe verwendet. Bei den UNDO-Handlungen fügt der Proband die Vorsilbe *ver-* hinzu, was ebenfalls als idiosynkratisch gewertet wird (vgl. Bsp. 205 und 206). Auch hier lässt sich die französische Konstruktion mit dem Verb *décoller* ‘ablösen’ erkennen,

die sich aus dem Negationspräfix *dé-* und *coller* ‘kleben’ zusammensetzt. Es wird Wortmaterial aus dem Deutschen als Übersetzungsäquivalent von *coller* gewählt, sowie auch für das Negationspräfix *dé-*, wodurch der Neologismus *verkleben* entsteht. Neben der Beschreibung des Pflaster-Items verwendet der Proband *verkleben* ebenfalls bei JOINING-Items. Monolinguale Probanden jedoch greifen fast ausschließlich für die Beschreibung von ONTO-Items auf *kleben* zurück, vor allem für das Aufkleben des Pflasters oder die Befestigung des Hakens.

(202) *Du klebst das* [Legoteile]. (BG0412 - Item C5a Legoteil in anderes Legoteil stecken)

(203) *<Du hast sie ange-> [/] du hast sie* [Legoteile] *geklebt*. (BG0621 - Item C1a)

(204) *Klebst du den Pflaster*. (BG0807)

(205) *Dann verklebst du den Pflaster*. (BG0807)

(206) *Und <verkl> [/] verklebst du sie* [Legoteile]. (BG0807 – Item C1b)

Weitere Beispiele für idiosynkratische Äußerungen finden sich bei der Verbalisierung des Rezipienten bei CLOTHING-Items, der im Deutschen allein durch den Dativ ausgedrückt wird. Im Französischen kann zur Beschreibung des Rezipienten entweder das Personalpronomen *lui* ‘ihr, ihm’ oder die Präpositionalkonstruktion *à*+NP ‘der/dem NP’ verwendet werden. Die Präposition *à*, gefolgt von einer Nominalphrase hat im Französischen eine Vielzahl von Bedeutungen, darunter *an* oder *am* (*à la plage* ‘an dem/den Strand’), *nach* bzw. *in* (*à Paris* ‘nach/in Paris’) oder *zu* (*à la boulangerie* ‘zum Bäcker’), durch die eine Direktion oder Lokation enkodiert werden. Sowohl im Deutschen als auch im Französischen kann zur Beschreibung von CLOTHING-Items der Rezipient allgemein (*der Puppe, à la poupée*) oder das Körperteil zur Spezifizierung des *grounds* (*auf den Kopf, sur la tête*) benannt werden. Im Deutschen finden sich in den Daten idiosynkratische Verwendungen von *auf*+NP und *an*+NP, die auf die vielseitige Bedeutung von *à*+NP im Französischen zurückzuführen sind (vgl. Bsp. 207-209). In den weiteren Beispielen (210) bis (213) verwenden die Probanden auch die Form *zu*+NP für Handlungen, die im Französischen mit *à*+NP beschrieben werden, im Deutschen jedoch *auf*+NP und *an*+NP verlangen.

(207) *Du hast das* [Mantel] *angezogen auf die Pippi*. (BG0611)

(208) *Du [/] du hast ein Hut anziehen an der Pippi*. (BG0411)

- (209) *Wir machen die [Mütze] an Pipi Langstrumpf.* (BG0813)
 (210) *Du tust den [Mantel] auf die Lisa.* (BG0604)
 (211) *Wir machen ein Pflaster zu Pipi Langstrumpf.* (BG0615)
 (212) *Du klebst das [Haken] zu der Wand.* (BG0615)
 (213) *Dann steckst du den gelben [Legostein] zu dem roten an.* (BG0809 – Item C5a)

Auch bei den Monolingualen finden sich idiosynkratische Verwendungen, z. B. bei CLOTHING-Items oder mit der Verwendung von *an*+NP oder *zu*+NP für das Pflaster-Item (vgl. Bsp. 214 bis 218).

- (214) *Den Schuh an der Lisa hinmachen.* (G0404)
 (215) *Zu dir drangemacht.* (G0419 – Item B4a Schal anziehen)
 (216) *Äh, tust du an die Füße hin.* (G0607 – Item B2a Schuh anziehen)
 (217) *Ziehst sie [Schal] an die Puppe an.* (G0414)
 (218) *Bei die Lisa die Mütze drauf gesetzt.* (G0413)

Für die Beschreibung der UNDO-Handlungen von INTO-Items ist in der Regel *aus*+NP notwendig, was im Französischen *de*+NP entspricht. Wie *à*+NP besitzt *de*+NP im Französischen eine breite Bedeutung. Um bei UNDO-Handlungen den *ground* zu präzisieren, wird häufig auf *de*+NP zurückgegriffen, was sowohl die Bedeutung ‘aus’ (*sortir de la maison* ‘aus dem Haus kommen’) als auch ‘von’ (*prendre de l’étagère* ‘von dem Regal nehmen’) hat. Einige bilinguale Probanden greifen im Deutschen auf *von*+NP zurück (vgl. Bsp. 219-221). *Von*+NP wird eher für ONTO-Items oder einige CLOTHING-Items verwendet, wie aus den Beispielen der Monolingualen ersichtlich wird (vgl. Bsp. 222 und 223).

- (219) *Die Spielsachen raus von die Kiste.* (BG0602)
 (220) *Du nimmst die Kassette von seiner Hülle.* (BG0801)
 (221) *Du nimmst sie [Spielsachen] von die Tüte.* (BG0813)
 (222) *Abbinden vom Hals.* (G0611– Item B4a Schal anziehen)
 (223) *Jetzt tust du den Deckel wieder vom Topf runter.* (G0813)

Die idiosynkratische Verwendung von *drin* oder *drinnen* bei INTO-Items findet sich nur bei bilingualen Probanden, in Äußerungen, bei denen *rein* erwartet werden würde (vgl. Bsp. 224-227). Das französische Äquivalent *dedans* trägt mit einem Bewegungsverb die Bedeutung ‘hinein’ und mit einem statischen Verb ‘innen, drin’.

(224) *Du machst noch das* [Spielsachen] *da drin* [in die Schüssel]. (BG0412)

(225) *Du machst sie* [Spielsachen] *drin* [in die Schüssel]. (BG0615)

(226) *Hast du ihn* [Kassette] *drin* [in die Hülle] *gemacht*. (BG0607)

(227) *Du machst sie* [Legos] *da drinne* [in die Kiste]. (BG0818)

Nicht nur bei Direktionalangaben finden sich idiosynkratische Anwendungen, sondern auch bei den Verben. Beispiele (228) bis (231) illustrieren die idiosynkratischen Verwendungen des Verbs *anhängen* bzw. *zusammen+hängen* oder *ran+hängen* für JOINING-Items. Proband BG0817 greift für alle JOINING-Items auf das Verb *zusammen+hängen* zurück, BG0803 *ran+hängen*. Proband BG0611 verwendet nur den Verbstamm *hängen* und lässt die Direktionalangabe weg. Bei den Monolingualen im Deutschen hingegen findet sich bei JOINING-Items in keinem Fall das Verb *hängen*, während der Gebrauch von *accrocher* ‘anhängen’ bei den französischen Monolingualen verbreitet ist. Im Französischen entspricht *hängen* dem Verb *accrocher*, das sowohl für ONTO-Items als auch für JOINING-Items verwendet wird. Während *hängen* im Deutschen für ONTO-Items verwendet werden kann, muss jedoch für JOINING-Items eher das Verb *stecken* gewählt werden.

(228) *Du hängst sie* [Legoteile] *beide zusammen*. (BG0817)

(229) *Du <klebst > [//] oder hängst die beiden Lego ran*. (BG0803)

(230) *Du hast das* [Noppers] *gehängt*. (BG0611)

(231) *Du hängst sie* [Legoteile]. (BG0611)

In Kapitel 5.3 wurde der reiche Verbwortschatz im Deutschen thematisiert, durch den unterschiedliche Bewegungsarten enkodiert werden können. Anhand der Verben *legen*, *setzen* und *stellen* insbesondere wird die Endposition des bewegten Gegenstandes verdeutlicht. Im Französischen werden hierzu die Verben *mettre* ‘tun’ oder *poser* ‘legen, stellen, setzen’ verwendet, wobei in dem vorliegenden

Korpus beide Lernergruppen deutlich *mettre* ‘tun’ gegenüber *poser* ‘legen, stellen, setzen’ bevorzugen. Die Monolingualen verwenden in insgesamt 646 Instanzen *mettre* ‘tun’ und nur in 11 Instanzen *poser* ‘legen, stellen, setzen’, die Bilingualen 682 mal *mettre* und allein fünfmal *poser*. Die bilingualen Kinder kennen demnach im Französischen ein lexikalisches Item, das in einer Vielzahl von Kontexten angewandt werden kann. Bei der Verwendung der Äquivalente im Deutschen kommt es zu Idiosynkrasien. Proband BG0802 verwendet beispielsweise bei zwei INTO-Items das Verb *stellen*, obwohl die Legos nicht in einer vertikalen Position in die Schüssel gestellt wurden (vgl. Bsp. 232). Dennoch scheint er sich der Existenz verschiedener Verben bewusst zu sein, da er ebenfalls das Verb *legen* verwendet, auch wenn die Verwendung hier ebenfalls idiosynkratisch ist (vgl. Bsp. 233). Die weiteren Beispiele illustrieren ebenfalls, wie *legen* und *stellen* idiosynkratisch verwendet werden (vgl. Bsp. 234-239).

(232) *Du stellst den Lego in die Schüssel.* (BG0802)

(233) *<Und du> [/] und du legst das [Mantel] auf den Haken.* (BG0802)

(234) *Du legst die Kappe auf das Stift.* (BG0819)

(235) *Und dann [/] dann hast du das [Mantel] drauf [an den Haken] gestellt.*
(BG0607)

(236) *Dann legst du [/] dann legst du den Mantel an [an den Haken].* (BG0613)

(237) *Die [Legoteile] zusammen legen.* (BG0606)

(238) *Du legst sie [Perlen] <in> [//] ineinander.* (BG0815)

(239) *<Du machst> [//] du stellst sie [Perlen] auseinander.* (BG0808)

Darüber hinaus fällt in einigen Beispielen die idiosynkratische Verwendung von *ziehen* in Kombination mit Direktionalangaben bei UNDO-Handlungen auf. Bei einigen CLOTHING-Items ist dies lediglich auf die fehlerhafte Verwendung der Partikel zurückzuführen (vgl. Beispiel 240 und 241). Bei weiteren Items entspricht das Verb *ziehen* weniger dem Sprachgebrauch (vgl. Beispiel 242-244). Diese Verwendung könnte auf das französische Verb *retirer* zurückzuführen sein, welches sich aus *re-* ‘wieder’ und *tirer* ‘ziehen’ zusammensetzt (vgl. Bsp. 245), im Französischen jedoch ähnlich wie *enlever* eine sehr allgemeine Bedeutung hat und auf viele Items angewandt werden kann (u.a. ‘entfernen’, ‘wegnehmen’, ‘absetzen’ sowie auch ‘ausziehen’).

- (240) *Zieht die Schuhe ab.* (BG0813)
- (241) *Schon wieder gezogen.* (BG0608 - Item A3b Pflaster abnehmen)
- (242) *Dann du machst das das [//] das [Perlen] muss rausziehen.* (BG0607)
- (243) *Du rausziehen [aus der Schüssel] sie [Spielsachen].* (BG0617)
- (244) *Ausziehen [aus der Hülle].* (BG0617 – Item D1b Kassette aus der Hülle nehmen)
- (245) *Tu le retires.* (F0809)

Du ihn [Deckel] wiederziehst.

‘Du nimmst ihn [Deckel] weg.’

Zusammenfassend lassen sich im Deutschen eine Vielzahl von idiosynkratischen Beispielen aufzählen, überwiegend bei den bilingualen Probanden. Diese betreffen einerseits Konstruktionen ohne Direktionalangabe, andererseits finden sich auch viele idiosynkratische Verwendungen von Verben und Direktionalangaben. Teilweise sind Parallelen zum Französischen erkennbar.

8.4.2 Idiosynkratische Verwendungen im Französischen

Im Französischen sind weitaus weniger idiosynkratische Äußerungen zu vermerken, vor allem bei den Verben. Proband BF0408 verwendet das Verb *déchirer* ‘zerreißen’, um zu beschreiben, dass die Puzzleteile auseinander genommen werden bzw. das Puzzle kaputt gemacht wird. Dieses Beispiel (246) lässt sich nicht eindeutig auf ein Verb im Deutschen zurückführen. Idiosynkratisch ist auch die Verwendung der Verben *coller* ‘kleben’ und *attacher* ‘anbinden/befestigen’ für die Handlung, bei der ein Deckel auf einen Topf getan wird (vgl. Bsp. 247 und 248). Interessant bei *coller* ist, dass es im Deutschen bei *kleben* zu Übergeneralisierungen kommt. Hypothetisch betrachtet könnte sich die Übergeneralisierung auch im Französischen zeigen, dennoch verwendet der Proband BF0418 das Verb nur noch zweimal in einem nicht idiosynkratischen Kontext. Bei der Direktionalangabe fällt ebenfalls die Vertauschung *sur* ‘auf’ und *dans* ‘in’ auf (vgl. Bsp. 247). In diesem Fall ist deutlich, dass die idiosynkratische Verwendung nicht auf ein Einfluss aus dem Deutschen zurückzuführen ist, da auch im Deutschen der Deckel nicht *in den Topf* platziert wird.

(246) *T'as déchiré.* (BF0408 – Item D4B Puzzleteile auseinandernehmen)

Du hast zerrissen.

‘Du hast es kaputt gemacht.’

(247) *Tu l'as collé # dans [/] dans [/] dans la casserole.* (BF0418)

Du ihn [Deckel] hast geklebt in [/] in [/] in den Topf.

‘Du hast ihn [Deckel] in den Topf gelegt.’

(248) *Tu l'attaches.* (BF0614 – Item A1a Deckel auf den Topf tun)

Du ihn [Deckel] anbindest.

‘Du bindest ihn [Deckel] an.’

Einmalig fällt die Verwendung von *faire* anstelle von *mettre* zur Beschreibung eines ONTO-Items auf (vgl. Bsp. 249). *Faire* trägt unter anderen die Bedeutung ‘machen, anfertigen, erledigen’, die sich mit der Bedeutung des Verbs *mettre* ‘tun’ überschneidet.

(249) *Tu le fais dessus.* (BF0618)

Du ihn [Deckel] machst drauf [auf den Topf].

‘Du tust ihn [Deckel] drauf [auf den Topf].’

Einige idiosynkratische Verwendungen kommen durch die Übergeneralisierung des Präfix *dé-* zur Bildung eines Antonyms für die UNDO-Handlungen zustande. Dabei entstehen sowohl bei den Monolingualen als auch bei den Bilingualen Neologismen. Da diese in beiden Gruppen auftreten, kann hier nicht von einer Transfererscheinung gesprochen werden bzw. können diese nicht allein auf die Mehrsprachigkeit zurückgeführt werden (vgl. Bsp. 250-252).

(250) *Et tu le défermes.* (BF0401)

Und du ihn [Stift] ent+schließt.

‘Du öffnest den Stift’

(251) *Et <tu les en> [//] et <les é> [//] tu les désattaches.* (F0805)

Und du sie [Noppers] ent [//] und <sie e> [//] du sie ent+anbindest.

‘Du bindest sie [Noppers] los.’

(252) *Tu les dépile.* (F0814)

Du sie [Legos] ent+stapelst.

‘Du baust sie [Legos] auseinander.’

Weitere idiosynkratische Verwendungen von Direktionalangaben fallen auf. Erneut treten diese jedoch nicht nur bei bilingualen Kindern auf, wie in den Beispielen (253) bis (258) dargestellt ist. Es handelt sich dabei meistens um einzelne Äußerungen (BF0418, BF0604), außer bei Proband F0610, der bei ONTO-Items durchgehend die idiosynkratische Form *dessus* ‘darauf’ anstelle von *sur* ‘auf’ verwendet (vgl. Bsp. 256). Bei den Probanden F0602 und F0404 ist eine Übertragung einiger der für die DO-Handlungen verwendeten Direktionalangaben auf die UNDO-Handlungen sichtbar (vgl. Bsp. 257 und 258).

(253) *On met dans la tête.* (BF0418 – Item B1a Mütze anziehen)

Man tut in den Kopf.

‘Man tut auf den Kopf.’

(254) *Tu la mets <sur la> [//] dans la poupée.* (BF0604 – Item B2a Schuhe anziehen)

Du sie tust <auf die> [//] in die Puppe.

‘Du tust sie an die Puppe.’

(255) *Tu l'accroches en deux.* (BF0401)

Du sie [Legos] anhängst in zwei.

‘Du hängst sie [Legos] aneinander.’

(256) *Tu l'as posé dessus la main.* (F0610)

Du es [Pflaster] hast gelegt darauf die Hand.

‘Du legst es [Pflaster] auf die Hand.’

(257) *Tu retires les trucs dans la casserole.* (F0602)

Du herausnimmst die Sachen in den Topf.

‘Du nimmst sie Sachen aus dem Topf heraus.’

(258) *Tu l'as enlevé le bonnet sur les cheveux.* (F0404)

Du sie hast abgenommen die Mütze auf die Haare.

‘Du nimmst sie, die Mütze, vom Kopf ab.’

In den Beispielen (260) und (262) handelt es sich nicht um eine idiosynkratische Verwendung, da es im Französischen auch möglich ist, die Direktionalangabe redundant anzugeben und dadurch zu betonen. In der Regel beinhalten die Konstruktionen mit zwei Direktionalangaben immer die allgemeine Angabe *là* 'da', wie in Beispiel (259). Die Ausnahme bildet Proband BF0618, der *dessus* 'drauf' und *sur*+NP 'auf+NP' verwendet (vgl. Bsp. 260-262).

(259) *Tu l'accroches là dessus.* (BF0417)

Du ihn [Mantel] anhängst da drauf [an den Haken].

'Du hängst ihn [Mantel] da drauf [an den Haken]. '

(260) *On le met dessus sur le légo jaune.* (BF0618)

Man es [Lego] macht drauf auf das Lego gelb.

'Man macht es [Lego] auf das gelbe Lego drauf. '

(261) *Tu le mets dessus sur la chaise.* (BF0618)

Du ihn [Haken] tust drauf auf den Stuhl.

'Du tust ihn [Haken] auf den Stuhl drauf. '

(262) *Tu la mets dessus sur son pied.* (BF0618)

Du ihn [Schuh] tust drauf auf ihren Fuß.

'Du tust ihn [Schuh] an ihren Fuß dran. '

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Französischen weniger idiosynkratische Instanzen zu beobachten sind als im Deutschen. In beiden Sprachen kommt es sowohl bei Verben als auch bei Direktionalangaben zu idiosynkratischen, nicht dem monolingualen Sprachgebrauch Erwachsener entsprechenden Anwendungen.

8.4.3 Diskussion

Im letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit wurden idiosynkratische Äußerungen beschrieben, die vorwiegend in den Daten der Bilingualen zu finden sind, jedoch bei den Monolingualen nicht völlig ausbleiben. Diese idiosynkratischen Verwendungen werden im Folgenden im Hinblick auf Transfer untersucht, d. h. darauf, ob sich ein Einfluss der anderen Sprache erkennen lässt. Die in Kapitel 4.4.2 festgelegten Kriterien zur Beschreibung von Transfer werden hierfür herangezogen. Hinsichtlich der Art des Transfers sind idiosynkratische

Konstruktionen als qualitativ zu beschreiben, da ihre Anzahl nicht erfasst wurde. Die Richtung des Transfers kann für die einzelnen Beispiele bestimmt werden. Da jeder Proband nur in einer Sprache getestet wurde, kann lediglich unidirektionaler Transfer thematisiert werden. Zuletzt kann auch die Ursache des Transfers untersucht werden. Hier können sowohl sprachinterne Faktoren, wie Ambiguität und Überlappung (vgl. Kap. 4.4.2), als auch sprachexterne Faktoren dem Transfer zugrunde liegen. Sprachdominanz wurde bei den Probanden nur indirekt erfasst, jedoch lässt sich vermuten, dass das Französische im Alltag überwiegt, weswegen Transfer eher vom Französischen ins Deutsche erwartet wird. Darüber hinaus wird als mögliche Transferursache auch die Anwendung von Strategien gesehen. Als Strategie wird hier verstanden, dass die Kinder ihr komplettes Repertoire ausschöpfen, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen (vgl. Kap. 4.2.1). In diesem Sinne sollen einerseits die Lernstrategien Insertion, Übersetzung, Imitation und Analogie von Wasserscheidt (2016a) und *pattern replication* bzw. *pivot-matching* von Matras (2012) herangezogen werden, mit denen Transfer auf konstruktionseller Ebene beschrieben werden kann. Darüber hinaus wird der in Kapitel 3.4 beschriebene FIT-Ansatz (vgl. Ambridge et al., 2011; vgl. Kap. 3.4) herangezogen, der zur Erklärung des Erwerbs der Restriktionen in den Leerstellen konzipiert wurde. Im Anschluss wird gesondert auf idiosynkratische Verwendungen von Partikelverben eingegangen.

IDIOSYNKRATISCHE ÄUßERUNGEN UND TRANSFER

Im Folgenden werden oben genannte idiosynkratische Äußerungen hinsichtlich Transfer analysiert. Wie in Kapitel 4.4.1 beschrieben, wird *Transfer* als in der Mehrsprachigkeitsliteratur anerkannter übergeordneter Begriff verwendet um zu beschreiben, dass Strukturen nicht dem monolingualen Sprachgebrauch entsprechen und Strukturen aus der anderen Sprache ähneln. Wasserscheidts (2016a: 252) Kritik am Begriff *Transfer* ist berechtigt. Ob der Begriff adäquat ist oder nicht, steht jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit. Da idiosynkratische Äußerungen mithilfe von Wasserscheidts Ansatz (2016a) beschrieben werden können, wird im Folgenden von *Imitation* von Konstruktionen und *Analogie* gesprochen. Aufgrund der Parallelen zwischen Wasserscheidts (2016a) Lernstrategien und Matras' (2012) Ansatz werden schwerpunktmäßig nur *Imitation* und *Analogie* genannt.

Begonnen wurde mit den Konstruktionen ohne Direktionalangabe im Deutschen, in denen die Verben (*auf*)räumen, *machen* und *nehmen* ohne Partikel oder Präpositionalangabe verwendet werden (vgl. Bsp. 194-206). Der Transfer soll hier anhand des Verbs (*auf*)räumen (Bsp.: *du räumst die Spielsachen*, BG0617) mit dem FIT-Ansatz erläutert werden (vgl. Ambridge et al., 2011; Kap. 3.4). Der deutsch-französische Proband möchte beschreiben, wie Spielsachen in einen Behälter platziert werden. Zunächst werden diesem Ansatz zufolge sprachübergreifend alle dem Sprecher bekannten Caused-Motion-Konstruktionen aktiviert, die dann miteinander konkurrieren. Die Konstruktionen erreichen eine hohe *relevance*, da sie die Inhalte vermitteln können, solange der Fokus nicht auf der Direktionalangabe liegt, die in [Agens Verb Thema] nicht explizit genannt wird. Weiterhin sind vor allem die Faktoren *construction frequency* und *item-in-construction-frequency* ausschlaggebend: Wenn das Muster [Agens Verb Thema] sowie auch das Verb *ranger* ‘aufräumen’ stark *entrencht* sind, da dieses Ereignis dem Probanden häufiger im Französischen begegnet ist, setzt sich dieses Muster durch bzw. erfährt eine stärkere Aktivierung und wird für die Produktion ausgewählt. Da das FIT-Modell nicht für die Beschreibung bilingualen Transfers vorgesehen ist, müssen für den nächsten Schritt weitere Mechanismen herangezogen werden. Zunächst lässt sich die Äußerung durch *pattern replication* bzw. *pivot-matching* erklären, indem der Proband *ranger* ‘aufräumen’ als *pivotal feature* wählt und somit ins Deutsche überträgt. Darüber hinaus lässt sich aber ebenso der von Wasserscheidt (2016a) beschriebene Prozess der Imitation heranziehen, da die Bedeutung der Konstruktion und der Komponente aus Sprache A (Französisch) stammen, jedoch mit Wortmaterial aus Sprache B (Deutsch) gefüllt werden.

Weiterhin wurden einige Beispiele beschrieben, die dem Prozess der Analogie entsprechen und sich ebenfalls mit *pattern replication* erklären lassen. Die Verwechslung zwischen *auf*+NP, *an*+NP und *zu*+NP ist dadurch zu erklären, dass im Französischen die Beschreibung der angeführten Items mit *à*+NP erfolgen kann. Die Präposition *à* trägt im Französischen eine breite Bedeutung, während im Deutschen zusätzliche Differenzierungen erforderlich sind. Die gleiche Erklärung trifft auf die fehlende Differenzierung von *aus*+NP und *von*+NP zu, da im Französischen *de*+NP für beide Handlungen angewandt werden kann. Darüber hinaus wird im Französischen auch keine Unterscheidung zwischen Direktion und

Lokation vorgenommen, somit auch nicht zwischen *hinein* und *innen*, die beide mit *dedans* übersetzt werden können, was zu *drinmachen* anstelle von *reinmachen* führt (vgl. Bsp. 224-227). Auch die zitierten idiosynkratischen Verwendungen von *stellen* und *legen* (vgl. Bsp. 234-239) sind darauf zurückzuführen, dass *mettre* ‘tun, stellen, legen’ oder *poser* ‘legen, stellen, setzen’ sowohl für vertikale als auch für horizontale Bewegungen verwendet werden und somit der Anwendungskontext im Deutschen per Analogie zum Französischen erweitert wird. Im Französischen findet sich nur ein Beispiel, das mit Hilfe des Prozesses der Analogie erklärt werden kann. In Beispiel (249) verwendet der Proband *faire* anstelle von *mettre*. Obwohl die Verben im Französischen eine unterschiedliche Bedeutung haben (*mettre* ‘tun, stellen, legen’ und *faire* ‘machen, anfertigen, erledigen’), lassen sie sich im Deutschen durch das Verb *tun* übersetzen. Aufgrund der gleichen Bezeichnung im Deutschen geht der Proband davon aus, dass *mettre* und *faire*, wie im Deutschen *machen* und *tun*, äquivalent gebraucht werden.

Der Prozess der Imitation beschreibt, wie Probanden auf die Bedeutung einer Sprache A verweisen, jedoch Material aus Sprache B verwenden (vgl. Wasserscheidt, 2016a: 162 f.). Ein Hinweis auf diesen Prozess findet sich in Beispiel (260) bis (262) im Französischen, in dem der Proband *dessus* ‘drauf’ und *sur*+NP ‘auf+NP’ kombiniert, was die Existenz eines im französischen Sprachgebrauch unüblichen Chunks *dessus*+*sur*+NP vermuten lässt. Hierbei kann es sich um die Imitation des deutschen Musters *auf*+NP+*drauf* handeln. Allerdings finden sich auch Äußerungen des Probanden, in denen nur *dessus* verwendet wird, was diese Aussage relativiert. Im Hinblick auf Imitation muss auf das Beispiel (263), in dem das Auseinanderziehen von zwei Perlen mit dem Verb *stellen* beschrieben wird, genauer eingegangen werden, was weiter oben als Analogie aufgrund fehlender Differenzierung zwischen vertikalen und horizontalen Platzierungen gewertet wurde. Für die DO-Handlung wählt der Proband das Verb *machen* und die Direktionalangabe *zusammen* (vgl. Bsp. 264). Anstatt auch *machen* für die UNDO-Handlung zu gebrauchen, wählt er nach einer Korrektur das Verb *stellen* aus. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass es im Französischen möglich ist, *machen* und *zusammen*, d. h. übersetzt *mettre ensemble*, für ein JOINING-Item zu verwenden. Der Proband imitiert für die DO-Handlung also die französische Konstruktion. Eine Äquivalenz für die UNDO-Handlung gibt es jedoch nicht, da *mettre* auf DO-Handlungen begrenzt ist und das Französische auch keine

Äquivalenz zum Ausdruck von *auseinander* in einer Direktionalangabe bietet. Es ist anzunehmen, dass der Proband meint, die Konstruktion nicht vollständig imitieren zu können, da er sich auf die französische Instanz stützt. Durch die Auswahl des Verbs *stellen* umgeht er die negative Evidenz für *mettre* aus dem Französischen. Dennoch ist für *stellen* die Repräsentation vermutlich weniger *entrencht*, sodass es einfacher zu Fehlern kommen kann.

(263) <Du machst> [//] du stellst sie [Perlen] auseinander. (BG0808)

(264) Du machst sie [Perlen] zusammen. (BG0808)

Darüber hinaus fällt in einigen Beispielen die idiosynkratische Verwendung von *ziehen* in Kombination mit Direktionalangaben bei UNDO-Handlungen auf. Bei einigen CLOTHING-Items ist dies lediglich auf die fehlerhafte Verwendung der Partikel zurückzuführen (vgl. Bsp. 240 und 241). Bei weiteren Items, z. B. INTO-Items oder ONTO-Items, entspricht das Verb *ziehen* weniger dem Sprachgebrauch. Diese Verwendung könnte auf das französische Verb *retirer* zurückzuführen sein, welches sich aus *re-* ‘wieder’ und *tirer* ‘ziehen’ zusammensetzt, im Französischen jedoch ähnlich wie *enlever* eine sehr allgemeine Bedeutung hat und auf viele Items angewandt werden kann (u. a. ‘entfernen’, ‘wegnehmen’, ‘absetzen’ sowie auch ‘ausziehen’). In diesem Fall lässt sich nicht deutlich zwischen Analogie und Imitation differenzieren. Die Bedeutung der Konstruktion und der Komponenten stammen aus dem Französischen, das Wortmaterial jedoch aus dem Deutschen. Dennoch imitieren die Probanden nicht die gesamte französische Konstruktion, da sie in einigen Fällen trotzdem eine für die deutsche Konstruktion notwendige Direktionalangabe verwenden. Daher könnte es sich ebenfalls um den Prozess der Analogie handeln, da der breite Bedeutungskontext des Verbs *retirer* aus dem Französischen auf den Wortstamm *ziehen* ins Deutsche übertragen wird.

Der Prozess der Ambiguität und Überlappung wurde ebenfalls als Ursache für Transfer genannt (vgl. Kap. 4.4.2). Es wurde argumentiert, dass die Probanden Überlappung zwischen den Konstruktionen [Agens Verb Thema Direktionalangabe] im Deutschen und Französischen erkennen und diese daher häufiger verwenden. Diese Vermutung hat sich in den vorliegenden Daten jedoch nicht bestätigt. Dennoch kann Ambiguität und Überlappung auch eine Erklärung für die Verwendung der Konstruktion ohne Direktionalangabe im Deutschen

liefern. In der Tat überlappen sich die Konstruktionen [Agens Verb Thema] und [Agens Verb Thema Direktionalangabe] ebenfalls partiell. Da die Konstruktion ohne Direktionalangabe weniger komplex ist, z. B. weil keine Kasusflexion in der Präpositionalphrase notwendig ist, wird diese bevorzugt (vgl. Kang, 2013). Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass Code-Switching nur in einer Äußerung auftrat. Dies bestärkt die Annahme, dass Kinder beim Füllen der Leerstellen zielsprachliche Lexeme auswählen können.

PARTIKELVERBEN IN DER CAUSED-MOTION-KONSTRUKTION

An dieser Stelle soll erneut auf die Verwendung von Konstruktionen ohne Direktionalangabe im Deutschen eingegangen werden, deren Gebrauch im vorherigen Abschnitt mit der Strategie der Imitation erklärt wurde. Bei einigen Verben in diesen Konstruktionen, wie *hängen*, *kleben* oder *räumen* resultiert die idiosynkratische Verwendung daraus, dass die Verbpartikel ausgelassen und somit die Leerstelle der Direktionalangabe nicht gefüllt wird. Das Nichtvorhandensein der Verbpartikel in der Leerstelle der Direktionalangabe ist die Folge methodischer Entscheidungen bei der Kodierung der Daten: Bei den Partikelverben im Deutschen wurde die Verbpartikel als Direktionalangabe kodiert. Somit gelten Partikeln als Bestandteile der Konstruktion und nicht als Teil des Verbstamms. Dass Partikeln im Hauptsatz durch die Satzklammer ans Satzende platziert werden, verstärkt den Aspekt der separaten Betrachtung von Verbstamm und Partikel. Koch (2018: 241), der in der Kodierung zwischen Verbpartikeln und Direktionalangabe unterschieden hat, weist ebenfalls darauf hin, dass die Kodierung der Daten einen Einfluss auf die Auswertung hat. Die Bewertung der Partikel als Direktionalangabe ist jedoch nicht kategorisch ausgeschlossen. Talmy (1991: 486) zählt alle Konstituenten außerhalb des Verbstamms als Satelliten, somit auch die Partikeln. Auch im *Coding Manual* von Hickmann et al. (2014b) zählen Partikeln als eigenständige Bestandteile, die den 'Weg' enkodieren.

Ob Partikeln eher zum Verb gehören oder einen eigenen Bestandteil der Konstruktion bilden, lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht festlegen. Es kann jedoch angenommen werden, dass auch hier die Aspekte der Frequenz und das *entrenchment* ausschlaggebend sind. In CLOTHING-Items, in denen *ziehen* hochfrequent mit *an* vorkommt, ist naheliegend, dass *anziehen* einen stark *entrenchten* Chunk und somit eine lexikalische Einheit bildet. In anderen Kontexten

ist mehr Flexibilität zugelassen, z. B. *anhängen* oder *aufhängen*. Die Betrachtung der Partikel als Bestandteil der Leerstelle des Verbs ist eine alternative Kodierung, wodurch die Daten unter einer anderen Perspektive untersucht werden würden, da somit auch eine zweite Konstruktion, nämlich [Agens Verb Thema], in beiden Sprachen gleich wäre. Darüber hinaus finden sich Partikelverben nur im Deutschen, jedoch nicht im Französischen. Daher ist zu erwarten, dass Partikeln für die deutsch-französischen Probanden im Deutschen weniger salient sind, was wiederum dazu führt, dass sie entweder nicht vom Verb getrennt werden oder nur der Verbstamm realisiert wird. Für die vorliegende Arbeit ist dadurch vor allem zu schlussfolgern, dass einerseits sprachspezifische Besonderheiten, hier die Partikelverben und die Satzklammer im Deutschen, und andererseits nicht nur abstrakte Leerstellen betrachtet werden können, um eine tiefgründige und vollständige Analyse von Konstruktionen durchzuführen.

9 Fazit: Das bilinguale Konstruktikon

In der vorliegenden Arbeit wurde der Gebrauch der Caused-Motion-Konstruktion bei deutsch-französischen bilingualen Kindern im Alter von vier, sechs und acht Jahren untersucht. Auf der Grundlage der Konstruktionsgrammatik wurden die elizitierten Äußerungen der Probanden als Konstruktionen, d. h. als Form-Bedeutungspaare, auf verschiedenen Abstraktionsebenen betrachtet: erstens als schematische Konstruktionen, zweitens als *low-level*-Generalisierungen für ONTO-, CLOTHING-, JOINING- und INTO-Items und drittens als teilspezifische Konstruktionen mit lexikalisierten Leerstellen des Verbs und der Direktionalangabe. Ziel war es, Aussagen über den Gebrauch von Konstruktionen und deren mentale Repräsentation im Konstruktikon zu treffen.

In einem ersten Schritt wurden die Äußerungen als Schemata betrachtet. Mithilfe semantischer Rollen und auf Vorlage der von Goldberg (1995) definierten Caused-Motion-Konstruktion wurden für das Deutsche und das Französische abstrakte Konstruktionen definiert (vgl. Kap. 5.3 und 5.4). Im Rahmen eines gebrauchsbasierten Ansatzes wird davon ausgegangen, dass sich diese über die Prozesse der Schematisierung und Abstraktion herausbilden. In Bezug auf Mehrsprachigkeit wurde dabei die Frage nach der Existenz sprachübergreifender Konstruktionen aufgeworfen. Eine solche Konstruktion muss abstrakt sein, da sie kein sprachspezifisches Material, d. h. keine gefüllten Leerstellen, enthalten kann. Vor allem bei der sowohl im Französischen als auch im Deutschen auftretenden Caused-Motion-Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe] ist eine sprachübergreifende Repräsentation anzudenken. Ausgehend von der Annahme eines bilingualen Sprachrepertoires sowie von Erkenntnissen über sprachübergreifend stattfindende Koaktivierung und Priming von Strukturen wurde gefolgert, dass die Abstraktions- und Kategorisierungsprozesse ebenfalls sprachübergreifend ablaufen und sich somit eine sprachunabhängige abstrakte Konstruktion herausbilden kann. Dass die semantischen Inhalte der Rollen zwischen den Sprachen vergleichbar sind, wie durch Talmys (1985) typologische Einteilung beschrieben wurde (vgl. Kap. 5.3 und 5.4 sowie 5.6.2), bestärkt diese Annahme. Eine aufgrund der hohen Auftretensfrequenz stark *entrenchte*,

sprachübergreifende Caused-Motion-Konstruktion der Form [Agens Verb Thema Direktionalangabe] müsste zu einem leichteren Abruf der Konstruktion führen, was sich in den Daten der vorliegenden Arbeit in einem häufigeren Gebrauch dieses Konstruktionstyps hätte widerspiegeln können, sich jedoch nicht gezeigt hat. Die Herausbildung abstrakter sprachübergreifender Konstruktionen soll trotzdem nicht vollständig ausgeschlossen werden, lediglich ihr Beitrag im alltäglichen Sprachgebrauch ist noch ungeklärt. Da sich die Konstruktionen im Deutschen und Französischen hinsichtlich der enkodierten semantischen Information nur minimal unterscheiden bzw. die gleichen semantischen Rollen beinhalten, ist eine enge Verbindung zwischen ihnen nicht abzustreiten. Dennoch werden sie in Abhängigkeit der Sprache und in unterschiedlichen Kontexten gebraucht, was eine separate Generalisierung zur Folge hat. Daraus wird geschlossen, dass sich zwei separate schematische Konstruktionen bilden, die wiederum über eine zusätzliche, sprachunabhängige Ebene in Verbindung stehen. Ob es sich bei dieser Ebene um eine rein semantische Generalisierung handelt (*allostruction*, Cappelle, 2006; vgl. auch Wasserscheidt, 2016a) oder um eine Diakonstruktion unter Einbezug der Form (vgl. Höder, 2012), muss diskutiert werden. Durch die Besonderheit der gemeinsamen Formseite ist die Annahme einer Diakonstruktion nicht abwegig. Diese wird eher als Nebenprodukt von Generalisierungsprozessen verstanden, dessen Rolle für den Sprachgebrauch noch zu klären bleibt.

Dass die Konstruktionen eng zusammenhängen und keine strikten Grenzen zwischen den Subsets bestehen, zeigt sich außerdem in der beschriebenen Konvergenz: Die Konstruktion [Agens Verb Thema Direktionalangabe1 Direktionalangabe2], die eher im Deutschen vorkommt, findet sich im Französischen häufiger bei den Bilingualen als bei den Monolingualen. Die für das Französische typische Konstruktion [Agens Verb Thema] wird im Deutschen überwiegend von den Bilingualen verwendet. Aber auch bei der Besetzung der Leerstellen zeigen sich Abweichungen zwischen den Lernergruppen. Beispielsweise wird die Leerstelle des Agens im Deutschen signifikant häufiger von den Bilingualen besetzt, im Französischen von den Monolingualen. Diese Ergebnisse weisen die Annahme von streng getrennten Konstruktika zurück.

Auf einer weniger abstrakten Ebene werden im Konstruktikon *low-level*-Generalisierungen angenommen: Anstatt allein von einem einzigen Caused-Motion-Ereignis auszugehen, lässt sich dieses in Subgruppen unterteilen, die in der

vorliegenden Arbeit den Itemtypen (ONTO, CLOTHING, JOINING, INTO) entsprechen. In Anlehnung an Perek (2015) wurde die Verbverwendung in diesen Itemtypen untersucht. Dabei zeichnete sich in einigen Itemtypen die Verwendung eines bestimmten Verbs ab, das nicht nur ‘Caused-Motion’ ausdrückt, sondern vor allem die Semantik des bestimmten Ereignisses wiedergibt, z. B. *stecken* bei JOINING-Items. Auf der Ebene der *low-level*-Generalisierungen finden sich somit teilspezifische Schemata mit einer lexikalisierten Leerstelle für das Verb (vgl. Kap. 8.3).

In der vorliegenden Arbeit wurden die Verben außerdem fokussiert, weil in gebrauchsbasierten Ansätzen bestimmten prototypischen, generischen und hochfrequenten Verben eine besondere Rolle beim Erwerb der Bedeutung der schematischen Konstruktion zugeteilt wird (vgl. Goldberg et al., 2004; vgl. Kap. 3.3). Die am häufigsten gebrauchten Verben im vorliegenden Datensatz sind *machen*, *tun*, *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’, die mit zunehmendem Alter durch spezifische Verben ersetzt werden. Dass die bilingualen Probanden im Deutschen im Vergleich zu den monolingualen länger bei diesen Verben bleiben, wurde auf die Reduktion der Verarbeitungskosten, einen geringeren Wortschatz und auf typologische Eigenschaften des Französischen zurückgeführt. Der hohe Gebrauch neutraler, generischer Verben kann auch mit den drei zu erwerbenden Konstruktionsmustern zusammenhängen. Dabei wird nicht angenommen, dass der Erwerb der Schemata an sich verzögert ist, sondern vielmehr, dass die Bilingualen zusätzliche sprachspezifische Restriktionen für die drei Konstruktionstypen lernen müssen (vgl. Kap. 3.4) und die neutralen, generischen Verben in jedem Konstruktionstyp und jedem Gebrauchskontext eingesetzt werden können. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die neutralen, generischen und prototypischen Verben *machen* und *tun* im Deutschen und *mettre* ‘tun’ und *enlever* ‘wegnehmen’ im Französischen in jedem Konstruktionstyp auftreten. *Machen*, *tun* und *mettre* ‘tun’ zeigen eine starke Assoziation mit dem Typ [Agens Verb Thema Direktionalangabe] und *enlever* ‘wegnehmen’ mit dem Typ [Agens Verb Thema], was u. a. durch die Auftretensfrequenz der einzelnen Konstruktionstypen zu erklären ist. Wie bereits beschrieben, zeigen sich semantisch spezifische Verben seltener als neutrale und kommen in den Äußerungen der Bilingualen im Vergleich zu den Monolingualen auch in geringerem Ausmaß vor, vor allem im Deutschen. In Bezug auf den Konstruktionstyp werden spezifische Verben im Deutschen bei

den Bilingualen stärker mit [Agens Verb Thema] assoziiert als neutrale Verben. Mit anderen Worten: Die Bilingualen im Deutschen verwenden die idiosynkratische Form [Agens Verb Thema] in der Regel mit einem spezifischen Verb, wie es auch im Französischen der Fall ist. Daraus wird geschlussfolgert, dass auf einer *low-level*-Ebene eine starke Verbindung zwischen einigen Verben und Konstruktionstypen in Form eines teilspezifischen Schemas existiert. Diese Verbindung kann der Entstehung idiosynkratischer Äußerungen zugrunde liegen, was in einem weiteren Abschnitt genauer beschrieben wird.

Weiterhin ermöglicht die Betrachtung der Produktivität in den Leerstellen des Verbs und der Direktionalangabe Rückschlüsse auf die Verwendung teilspezifischer Konstruktionen, was mithilfe der Type-Token-Ratio erfasst wurde. Teilspezifische Konstruktionen sind bei Probanden jeder Altersgruppe zu beobachten, im Erwerbsverlauf konnte eine Zunahme der Variation in den Leerstellen nicht bestätigt werden. Die signifikant höhere Variation bei den monolingualen Deutschen lässt sich, wie bereits beschrieben, u. a. durch typologische Faktoren und durch die vermutete Dominanz des Französischen bei den bilingualen Probanden erklären. Bei der Erfassung der Produktivität wurde nicht nur die Individualität der Probanden deutlich, sondern auch, dass sich teilspezifische Konstruktionen mit festem Verb und Direktionalangabe oftmals innerhalb eines Item- oder Handlungstyps feststellen lassen, was die Einteilung des Caused-Motion-Ereignisses in Untergruppen bestätigt.

Die Beschreibung der idiosynkratischen Verwendungen zeigt das Zusammenspiel der Konstruktionen im bilingualen Konstruktikon. Idiosynkratische Äußerungen entstehen einerseits dadurch, dass der Sprecher aktiv sein gesamtes Repertoire ausschöpft und nach einem passenden Ausdruck sucht, wobei er Strukturen imitiert oder repliziert (vgl. Wasserscheidt, 2016a; Matras, 2012). Andererseits ist anzunehmen, dass die bilingualen Kinder nicht aktiv nach der besten Option suchen, sondern dass idiosynkratische Verwendungen die Folge stark *entrenchter* Strukturen in einer Sprache sind, die eine stärkere Aktivierung erfahren und daher mit Lexemen aus der anderen Sprache gefüllt werden (vgl. FIT-Modell, Kap. 3.4). In beiden Fällen müssen die Kinder weitere Restriktionen lernen, um Konstruktionen gemäß des Sprachgebrauchs richtig zu verwenden.

Durch die idiosynkratischen Konstruktionen lassen sich ebenfalls Rückschlüsse auf den Abstraktionsgrad der gebrauchten Konstruktionen ziehen,

indem die Frage gestellt wird, auf welcher Abstraktionsebene der Transfer entsteht. Eine erste Möglichkeit besteht darin, dass auf einer abstrakten Ebene die Bedeutung 'Caused-Motion' aktiviert wird und willkürlich eines der zur Auswahl stehenden Konstruktionsmuster ausgewählt wird, das zufällig dem adäquaten Muster entspricht oder nicht. Da die Idiosynkrasien in den vorliegenden Daten jedoch stark auf den Verbgebrauch im Französischen zurückzuführen sind und die Existenz und der Gebrauch abstrakter Konstruktionen relativiert wird, erscheint diese Annahme wenig plausibel. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, idiosynkratische Äußerungen aus der Perspektive der Verben zu betrachten, indem bei der Verbalisierung von Ereignissen zuerst das passende Verb ausgewählt wird, welches wiederum einen syntaktischen Rahmen generiert, der übertragen wird. Diese Annahme ist nicht vollständig mit dem theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit vereinbar, da stets von einem Zusammenspiel von Verben und Konstruktionen ausgegangen wird und somit ein isolierter syntaktischer Rahmen, auf den Sprecher zurückgreifen können, nicht plausibel erscheint. Idiosynkratische Äußerungen, vor allem die Verwendung von Konstruktionen ohne Direktionalangabe im Deutschen, lassen sich vielmehr anhand teilspezifischer Konstruktionen erklären, in denen die Verben auf der Ebene der *low-level*-Generalisierungen eingebettet sind. Auch die nicht eingehaltenen semantischen Unterscheidungen sind auf die Verwendung von konkretem lexikalischem Material in einer teilspezifischen Konstruktion in einem bestimmten Kontext in der anderen Sprache zurückzuführen: Der Sprecher wählt ein stark *entrenchtes* teilspezifisches Schema aus. Wenn dieses nicht mit der Zielsprache übereinstimmt, vergleicht er entweder das teilspezifische Schema mit einer Konstruktion aus der Zielsprache und wählt die äquivalente teilspezifische Konstruktion aus, oder er behält das teilspezifische Schema der Ausgangssprache bei und füllt es mit äquivalenten Lexemen der Zielsprache, ohne Aktivierung des zielsprachlichen teilspezifischen Schemas. Dies führt zu den beschriebenen idiosynkratischen Verwendungen im Deutschen, bei denen die Leerstelle der Direktionalangabe nicht gefüllt ist. Eine Besonderheit stellen jedoch Partikelverben dar, in denen der Status der Partikel als Inhalt der Leerstelle der Direktionalangabe überprüft werden muss.

Das Konstruktikon setzt sich aus Konstruktionen verschiedenen Abstraktionsgrades zusammen, was mit dem von Abbot-Smith und Tomasello (2006) entwickelten hybriden Modell vereinbar ist, nach dem Exemulare, d. h.

teilspezifische oder spezifische Konstruktionen gespeichert werden und wiederum die Basis für Abstraktionen bieten. Diese Beschreibung betrifft eher die Formseite der Konstruktionen und entspricht taxonomischen Hierarchien. Darüber hinaus werden auch zwischen den Caused-Motion-Konstruktionen gleichen Abstraktionsgrades Relationen innerhalb eines semantisch-konzeptuellen Rahmens angenommen. Dieser Rahmen, welcher im weiten Sinne Caused-Motion-Ereignisse umfasst, lässt sich zusätzlich in Untergruppen einteilen, was den *low-level*-Generalisierungen für bestimmte Kontexte entspricht. Mehr oder weniger stark *entrenchte* Konstruktionen diversen Abstraktionsgrades und unterschiedlicher Sprachen sind darin abgespeichert und können flexibel gebraucht werden. Innerhalb des Konstruktikons sind die einzelnen Caused-Motion-Ereignisse nicht isoliert, sondern stehen in Verbindung mit weiteren Ereignissen, wie komplexen Caused-Motion-, aber auch Voluntary Motion-Ereignissen. Der Bezug zu Resultativkonstruktion und Ditransitiv-Konstruktionen ist ebenfalls naheliegend.

Die Konstruktionsgrammatik im mehrsprachigen Kontext und insbesondere bei mehrsprachigen Kindern ist bis heute ein wenig erforschtes Gebiet, in dem noch viele Fragen unbeantwortet bleiben. Die vorliegende Arbeit ermöglicht durch die Vernetzung der Bereiche Caused-Motion, Mehrsprachigkeit und Konstruktionsgrammatik mithilfe des Formats der Konstruktion Vergleiche zwischen dem Deutschen und Französischen vorzunehmen und Rückschlüsse auf den Aufbau des bilingualen Konstruktikons zu ziehen. Die Berücksichtigung des Spracherwerbs ermöglicht zusätzlich Einblicke in den Konstruktionserwerb und insbesondere in die Herausbildung von Abstraktionen. Um diese auch sprachübergreifend nachweisen zu können, bedarf es weiterer Forschung. Außerdem muss das Zusammenspiel von Frequenz, Produktivität, *entrenchment* und anderen Faktoren betrachtet werden, um präzise Aussagen über Prozesse im Konstruktikon treffen zu können. Eine Differenzierung zwischen der konzeptuellen und der semantischen Ebene sollte angedacht werden. In Bezug auf Bewegungsereignisse würde dies ermöglichen, die Konzeptualisierung und die mentale Repräsentation der verbalisierten Ereignisse mit zu berücksichtigen und somit auch den Einfluss nonverbaler Wahrnehmung zu integrieren. Darüber hinaus ist es notwendig, mehr Daten von Caused-Motion-Konstruktionen in einer Vielzahl von Kontexten zu erfassen und auch Spontansprachdaten zu erheben, um den Bezug zu anderen Konstruktionen herstellen zu können und den Verbgebrauch in anderen

Konstruktionen außerhalb von Caused-Motion zu untersuchen. Da das Konstruktikon individuell und dynamisch ist, sollten nicht nur Gruppen, sondern auch einzelne Sprecher zu verschiedenen Zeitpunkten untersucht werden.

Abschließend geht aus der Arbeit hervor, dass Studien auf gebrauchsbasierter und konstruktionsgrammatischer Grundlage das Konstruktikon nur dann vollständig abbilden, wenn sie einerseits abstrakte und spezifische Konstruktionen mit einbeziehen und andererseits auch kontextuellen und pragmatischen Aspekten einen großen Stellenwert beimessen.

Anhang

Anhang A: Items

ONTO-Items (A)

Ein Gegenstand wird auf einen anderen getan und wieder abgetan.

- A1. Ein Deckel auf einen Topf
- A2. Eine Kappe auf einen Stift
- A3. Ein Pflaster auf eine Hand
- A4. Ein Haken an eine Wand
- A5. Eine Jacke auf einen Haken

CLOTHING-Items (B)

Einer Puppe werden verschiedene Kleidungsstücke angezogen und ausgezogen.

- B1. Eine Mütze aufsetzen
- B2. Einen Schuh anziehen
- B3. Einen Hut aufsetzen
- B4. Einen Schal umbinden
- B5. Einen Mantel anziehen

JOINING-Items (C)

Zwei passende Gegenstände werden zusammengefügt und auseinandergenommen.

- C1. Ein Lego an das andere stecken
- C2. Zwei Perlen zusammenfügen
- C3. Ein Noppers in das andere stecken
- C4. Eine Perle in die andere stecken
- C5. Zwei Legos zusammenfügen

INTO-Items (D)

Gegenstände werden in einen Behälter reingetan, so dass sie vollständig in diesem enthalten sind, und wieder rausgetan.

- D1. Eine Kassette in ihre Hülle legen
- D2. Legos/Spielsachen in eine Kiste legen
- D3. Legos/Spielsachen in eine Tasche legen
- D4. Ein Puzzlestück in ein anderes legen
- D5. Legos/Spielsachen in eine Schüssel legen

Anhang B: Fragebogen



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

**FRAGEBOGEN:
Bilingualismus
bei deutsch-französischen Kindern**



Vorname des Kindes:

Geburtsdatum, Geburtsort (Land):

Kindergarten/Schulklasse:.....

Wann kam das Kind nach Frankreich?

FAMILIE

1) Familiensituation (sieht das Kind jeden Elternteil täglich? Wenn nicht, wie regelmäßig sieht es ihn?)

.....
.....

2) Leben weitere deutsche Familienmitglieder oder enge Freunde in Ihrer Nähe?

.....
.....

3) Wie sehr ist Ihr Kind französischen bzw. deutschen Medien ausgesetzt?

(für jede Sprache bitte angeben: sehr häufig, häufig, weniger häufig, nie):

	Französisch	Deutsch
Vorlesen einer Geschichte		
Fernsehen/Filme		
Musik		
Hörbuch		
Radio		

SPRACHEN

4) Muttersprache der Mutter:

5) Andere Sprachen der Mutter (in welchen Kontexten werden diese gesprochen):

.....

6) Muttersprache des Vaters:

7) Andere Sprachen des Vaters (in welchen Kontexten werden diese gesprochen?):

.....

8) Sprache der Eltern untereinander:.....

9) Geschwister (Anzahl, Alter, Geschlecht):

.....

.....

10) Sprachen, die von Geschwistern gesprochen werden (bitte für jedes Geschwisterteil die Sprachen angeben und die Flüssigkeit einschätzen: sehr flüssig, flüssig, spricht nur einige Worte, ausschließlich Verständnis):

.....

.....

11) Sprachen des Kindes:

mit der Mutter:.....

mit dem Vater:

mit der Tagesmutter/Babysitterin:.....

mit den Geschwistern:

mit Lehrern bzw. Erziehern:

mit Freunden im Kindergarten/in der Schule:.....

mit anderen Personen außerhalb des Kindergartens/der Schule (Familie, Freunde etc.:.....

12) Flüssigkeit

Bitte beurteilen Sie die Sprachflüssigkeit Ihres Kindes und Ihre eigene auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 10 (ähnlich eines Muttersprachlers) im Französischen und Deutschen:

(a) Flüssigkeit des Kindes

Französisch 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Deutsch 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

BISHERIGE SPRACHERFAHRUNGEN

13) Vorherige Wohnsitze mit Ihrem Kind in anderen Ländern (Städte, Länge des Aufenthalts):

.....

.....

14) Hatte Ihr Kind Kontakt mit einer dritten Sprache? Wenn ja, in welchem Kontext und wie flüssig beherrscht es diese?

.....

WEITERE INFORMATIONEN

15) Weitere evtl. relevante Informationen bezüglich Ihres Kindes oder der Familiensituation:

.....

.....

.....

Vielen Dank!

Katharina Scholtz, M.A. Sprachtherapie
Doktorandin der Graduierte Schule Class of Language – LMU München

Anhang C: Verben im Deutschen und Französischen

DEUTSCH

Virr accrocher	Virr müssen
Virr basteln	Virr passen
Virr gehen	Virr sein§-tun
Virr kommen	Virr zaubern
Vneu bringen	Vneu machen§-versuchen
Vneu geben	Vneu nehmen
Vneu haben	Vneu nehmen§-müssen
Vneu haben§-machen	Vneu nehmen§-neg
Vneu haben§-tun	Vneu nehmen§-tun
Vneu machen	Vneu tun
Vneu machen§-können	Vneu tun§-haben
Vneu machen§-machen	Vneu tun§-können
Vneu machen§-müssen	Vneu tun§-machen
Vneu machen§-neg	Vneu tun§-müssen
Vneu machen§-puzzle	Vneu tun§-neg
Vneu machen§-tun	Vneu tun§-tun
Vneu machen§-turm	
Vspe bappen	Vspe halten
Vspe bauen	Vspe heben
Vspe bauen§-neg	Vspe heben§-tun
Vspe bauen§-puzzle	Vspe holen
Vspe bauen§-tun	Vspe hängen
Vspe beppen	Vspe hängen§-können
Vspe binden	Vspe hängen§-neg
Vspe binden§-tun	Vspe hängen§-tun
Vspe decken	Vspe ketten§-tun
Vspe drücken	Vspe kippen
Vspe festigen	Vspe klappen

Vspe|klappen§-müssen

Vspe|klappen§-tun

Vspe|kleben

Vspe|kleben§-machen

Vspe|kleben§-tun

Vspe|klemmen

Vspe|leeren

Vspe|legen

Vspe|legen§-machen

Vspe|legen§-neg

Vspe|legen§-tun

Vspe|packen

Vspe|puzzeln

Vspe|reißen

Vspe|räumen

Vspe|räumen§-machen

Vspe|räumen§-neg

Vspe|räumen§-tun

Vspe|schmeißen

Vspe|separieren

Vspe|setzen

Vspe|setzen§-können

Vspe|setzen§-neg

Vspe|setzen§-tun

Vspe|stecken

Vspe|stecken§-tun

Vspe|stellen

Vspe|stellen§-müssen

Vspe|verbinden§-tun

Vspe|verkleben

Vspe|werfen

Vspe|wickeln

Vspe|ziehen

Vspe|ziehen§-helfen

Vspe|ziehen§-müssen

Vspe|ziehen§-tun

Vspe|zupfen

Vspe|öffnen

FRANZÖSISCH

Virr|aplatir

Virr|faire§-pouvoir-tour

Virr|tenir§-falloir

Vneu|défaire

Vneu|enlever

Vneu|enlever§-falloir

Vneu|faire

Vneu|faire§-neg

Vneu|faire§-puzzle

Vneu|faire§-quelquechose

Vneu|mettre

Vneu|mettre§-comme-puzzle

Vneu|mettre§-falloir

Vneu|mettre§-neg

Vneu|mettre§-pouvoir

Vneu|prendre

Vneu|redéfaire

Vneu|remettre

Vneu|remettre§-falloir

Vneu renlever	Vneu retirer
Vneu reprendre	
Vspe accrocher	Vspe enfermer
Vspe accrocher§-neg	Vspe enfiler
Vspe appuyer	Vspe enfoncer
Vspe assembler	Vspe enrouler
Vspe attacher	Vspe faire-tomber
Vspe boucher	Vspe faire§-coller
Vspe cacher	Vspe fermer
Vspe casser	Vspe fermer§-falloir
Vspe claquer	Vspe fixer
Vspe clipser	Vspe habiller
Vspe coller	Vspe jeter
Vspe coller§-falloir	Vspe mettre§-accrocher
Vspe coller§-neg	Vspe ouvrir
Vspe construire	Vspe pendre
Vspe desassembler	Vspe planter
Vspe desattacher	Vspe poser
Vspe deshabille	Vspe raccrocher
Vspe déboucher	Vspe ranger
Vspe déboîter	Vspe ranger§-falloir-neg
Vspe déchirer	Vspe rassembler
Vspe déclipser	Vspe reboucher
Vspe décoller	Vspe reboîter
Vspe déconstruire	Vspe recoller
Vspe décrocher	Vspe reconstruire
Vspe défermer	Vspe recouvrir
Vspe dépiler	Vspe redéboîter
Vspe déranger	Vspe redécoller
Vspe détacher	Vspe redécrocher
Vspe détruire	Vspe redétacher
Vspe emboîter	Vspe refermer
Vspe empiler	Vspe relier

Vspe|remettre§-accrocher

Vspe|remplir

Vspe|rentrer

Vspe|reouvrir

Vspe|reposer

Vspe|reranger

Vspe|rerentrer

Vspe|ressortir

Vspe|réparer

Vspe|scotcher

Vspe|sortir

Vspe|soulever

Vspe|séparer

Vspe|ventouser

Anhang D: Semantische Rolle und Verb

Tabelle D49: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Deutschen

– DO-Handlungen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
A	41.74	68.96	83.47	25.51	45.27	62.31
V	84.38	94.16	95.20	92.62	93.86	97.23
O	42.64	76.92	84	40.40	65.98	75.37
D1	81.38	82.22	89.07	75.76	79.54	85.93
D2	10.21	6.37	4	20.96	19.44	13.82
D0	6.91	10.61	5.60	2.02	0	0

Tabelle D50: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Deutschen

– UNDO-Handlungen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
A	29.94	40.91	54.62	8.29	8.24	39.04
V	77.07	70.58	75.82	70.46	68.56	89.17
O	27.71	48.93	64.95	13.73	23.45	57.68
D1	94.59	89.04	88.04	97.41	98.71	93.45
D2	1.27	4.81	5.70	2.07	1.03	6.55
D0	4.14	6.15	6.25	0.52	0.26	0

Tabelle D51: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Französischen – DO-Handlungen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
A	92.89	99.24	99.74	96.89	100	99.49
V	98.36	100	100	100	100	100
O	84.42	93.67	93.33	84.71	95.71	93.61
D1	60.38	52.15	41.79	58.81	54.96	45.01
D2	2.46	2.03	0.26	2.33	0	0.26
D0	60.38	52.15	41.79	58.81	54.96	45.01

Tabelle D52: Prozentualer Anteil der semantischen Rollen sowie des Verbs im Französischen – UNDO-Handlungen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
A	94.60	97.67	99.74	95.45	99.46	99.22
V	99.71	100	100	100	100	100
O	90.06	92.74	93.54	85.83	95.69	93.80
D1	5.11	5.18	15.24	7.21	16.98	20.41
D2	0	0	0	0.27	0	0.26
D0	94.89	94.82	84.75	92.51	83.02	79.33

Anhang E: Type-Token-Ratio

Tabelle E53: Types und Type-Token-Ratio in den DO- und UNDO-Handlungen im Deutschen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
DO						
Types	10.72	11.65	11	12.85	13.95	12.65
TTR	0.58	0.67	0.58	0.63	0.69	0.64
UNDO						
Types	7.61	8.25	8.25	9.15	10.85	11.7
TTR	0.43	0.44	0.47	0.51	0.54	0.60

Tabelle E54: Types und Type-Token Ratio in den DO- und UNDO-Handlungen im Französischen

	Bilingual			Monolingual		
	4	6	8	4	6	8
DO						
Types	8.9	9.25	10	9.25	9.68	9.6
TTR	0.46	0.45	0.50	0.45	0.47	0.50
UNDO						
Types	5.25	5	5.15	3.95	3.84	5.2
TTR	0.28	0.25	0.26	0.18	0.20	0.24

Tabelle E55: Type-Token-Ratio der Bilingualen im Deutschen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen

	DO				UNDO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
BG0401	0.80	0.80	0.60	0.80	0.60	0.40	0.60	1.00
BG0402	1.00	0.20	0.50	1.00	1.00	1.00	0.75	0.80
BG0403	0.80	0.80	0.50**	1.00	1.00	1.00	0.50	0.67
BG0404	0.80	0.50	0.80	0.40	0.40	0.40	0.60	0.60
BG0406	0.60	1.00	0.40	1.00	0.25	1.00	0.20	1.00*
BG0408	1.00	0.80	0.50	0.80	1.00	0.33	0.25	0.60
BG0409	0.67	0.80	0.40	0.50	0.67	0.67	0.20	1.00
BG0410	1.00	0.80	0.40	0.40	1.00	0.60	0.60	0.80
BG0411	1.00	1.00	0.75	0.80	0.80	0.33	0.75	1.00
BG0412	0.80	0.80	0.40	0.60	0.40	0.20	0.20	0.80
BG0413	1.00	0.60	0.40	0.60	0.75	0.60	0.40	1.00
BG0414	1.00	1.00	0.20	1.00	0.50	0.80	1.00	0.50
BG0415	1.00	0.80	1.00	1.00	1.00*	0.20	0.80	1.00**
BG0416	0.60	0.60	0.60	1.00	1.00	0.40	0.80	1.00
BG0417	1.00	0.40	0.60	0.75	0.80	0.40	0.60	1.00

BG0418	0.40	0.60	0.40	0.50	0.60	0.40	0.20	0.33
BG0419	0.80	0.80	0.60	0.60	1.00	1.00	0.60	0.80
BG0420	1.00	0.60	0.60	0.60	0.80	0.20	0.60	0.20
BG0602	0.80	0.80	0.67	1.00	0.80	0.40	1.00	0.60
BG0604	1.00	0.40	0.20	0.80	0.40	0.20	0.40	0.80
BG0605	1.00	0.40	0.60	1.00	1.00	0.40	0.75	0.60
BG0606	0.60	0.75	1.00	1.00	1.00	0.80	1.00	0.67
BG0607	1.00	0.80	0.75	1.00	0.80	1.00	0.75	1.00
BG0608	0.75	1.00	0.80	0.60	0.50	0.50	0.20	0.80
BG0609	1.00	0.50	0.80	0.50	0.75	1.00	0.60	0.75
BG0610	1.00	1.00	0.60	0.60	1.00	0.75	1.00	0.50
BG0611	0.80	1.00	0.80	0.80	0.50	0.40	0.75	0.80
BG0612	0.60	0.60	0.80	1.00	1.00	0.80	0.80	1.00
BG0613	1.00	0.60	1.00	0.80	0.80	0.60	0.67	0.80
BG0614	0.80	0.80	0.50	0.50	0.40	0.40	0.50	0.50
BG0615	1.00	0.75	0.80	0.60	0.60	0.40	0.40	0.60
BG0616	1.00	0.80	1.00	0.60	0.75	0.40	0.75	0.60
BG0617	1.00	0.20	0.40	0.60	0.80	0.40	0.20	0.80
BG0618	0.80	0.40	1.00	1.00	0.40	0.40	0.60	0.60
BG0619	0.60	0.40	0.60	0.60	0.40	0.60	0.40	0.60
BG0620	0.80	0.20	0.40	1.00	1.00	0.80	0.20	0.60
BG0621	0.80	0.40	0.60	0.40	0.80	0.20	0.20	0.80
BG0622	1.00	0.20	0.60	0.40	0.80	0.20	0.40	0.40
BG0801	0.80	0.80	0.67	0.60	0.60	0.80	0.67	0.80
BG0802	1.00	1.00	0.33	1.00	0.80	0.25	0.00	0.67
BG0803	1.00	0.50	0.75	0.80	0.60	0.20	0.50	0.40
BG0804	0.60	0.50	0.67	0.40	0.40	0.50	0.67	0.40
BG0806	0.80	0.80	0.60	0.60	0.60	0.20	0.40	0.60
BG0807	0.80	0.40	1.00	0.40	0.80	0.40	0.67	0.60
BG0808	1.00	1.00	0.67	0.80	0.50	0.60	1.00	0.80
BG0809	0.80	0.60	0.80	0.60	0.60	0.60	0.75	0.20
BG0810	0.80	0.40	0.40	0.75	0.80	0.50	0.75	0.67
BG0811	0.80	1.00	1.00	0.80	0.80	0.50	0.80	0.60
BG0812	0.60	0.50	0.20	0.80	1.00	0.50	0.40	0.60
BG0813	0.40	0.80	0.40	0.40	0.60	0.80	0.80	0.60
BG0814	0.60	0.80	0.40	0.60	0.80	0.60	0.60	1.00
BG0815	0.60	0.80	0.80	0.80	0.80	0.60	0.60	0.40
BG0816	1.00	0.60	0.60	0.80	0.20	0.60	0.60	0.20
BG0817	0.80	0.20	0.60	0.60	0.60	0.20	0.60	0.40
BG0818	1.00	0.25	0.20	0.80	0.80	0.50	0.40	0.40
BG0819	1.00	1.00	0.50	0.40	0.40	0.75	1.00	0.80
BG0820	1.00	0.75	0.40	0.40	0.80	0.75	0.20	0.60
BG0822	0.60	0.80	0.20	0.60	0.60	0.80	0.40	0.60

Tabelle E56: Type-Token-Ratio der Monolingualen im Deutschen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen

	DO				UNDO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
G0401	0.80	0.60	0.40	0.80	0.80	1.00	0.80	0.60
G0402	0.80	1.00	0.80	0.80	0.60	1.00	0.40	0.60
G0403	0.80	0.80	0.80	0.60	0.60	0.80	0.60	0.40
G0404	0.80	1.00	0.80	0.80	1.00	0.80	0.60	0.80
G0405	1.00	0.80	0.80	1.00	0.40	0.60	0.60	0.60
G0406	0.80	1.00	1.00	0.40	0.60	1.00	0.60	0.60
G0407	0.80	0.60	0.60	0.60	1.00	0.40	1.00*	0.50
G0408	0.80	0.80	0.60	0.40	0.50	0.60	0.40	0.80
G0409	0.60	0.40	0.50	0.60	0.75	0.40	0.33	0.50
G0410	1.00	0.80	0.60	1.00	0.60	0.80	0.80	0.60
G0411	1.00	0.40	0.20	1.00	0.60	0.60	0.40	0.50
G0413	0.80	0.80	0.60	1.00	0.80	0.60	0.80	0.60
G0415	0.80	0.40	0.60	0.80	1.00	0.60	0.60	1.00
G0416	0.80	0.80	0.40	0.80	0.60	0.60	0.80	0.40
G0418	0.80	1.00	0.40	0.60	0.80	0.60	0.20	0.60
G0419	0.80	0.75	0.40	0.40	0.75	0.60	0.40	0.60
G0420	0.80	0.60	0.60	1.00	0.80	0.60	0.60	0.80
G0421	1.00	0.60	0.80	0.60	0.20	0.40	0.20	0.40
G0422	0.80	0.60	0.40	1.00	0.20	0.40	0.40	0.40
G0424	1.00	0.20	0.40	0.40	0.40	0.20	0.60	0.40
G0601	1.00	0.60	0.60	0.40	1.00	0.80	0.60	0.60
G0602	0.80	0.20	0.80	1.00	0.60	0.20	0.80	0.50
G0603	0.80	0.80	0.80	0.75	0.80	1.00	0.80	0.75
G0604	1.00	0.80	0.60	0.60	0.75	0.60	0.60	0.60
G0605	1.00	0.80	0.60	0.80	0.60	0.50	0.60	0.60
G0606	0.80	0.80	0.60	0.80	0.60	0.60	0.60	0.60
G0607	1.00	1.00	1.00	1.00	0.50	0.60	0.40	0.60
G0608	1.00	0.80	0.40	0.60	0.80	0.60	1.00	0.60
G0609	1.00	0.60	0.75	1.00	0.60	0.60	1.00	0.50
G0611	0.80	1.00	0.60	0.60	0.60	0.60	0.40	0.50
G0612	0.60	0.80	0.20	0.40	0.60	0.60	0.60	0.60
G0613	1.00	0.75	1.00	0.80	0.80	1.00	0.40	0.40
G0614	1.00	0.60	0.80	0.60	1.00	0.40	0.60	0.60
G0615	1.00	0.60	0.80	1.00	1.00	0.40	0.80	0.60
G0617	1.00	0.80	0.80	0.80	1.00	0.80	0.80	1.00
G0618	0.80	1.00	1.00	0.80	0.80	0.60	0.60	0.40
G0619	0.80	0.60	0.60	1.00	0.60	0.20	0.40	1.00
G0620	1.00	0.80	0.20	0.80	0.60	0.80	0.40	0.80
G0622	1.00	0.60	0.40	0.60	1.00	0.80	0.60	0.60
G0623	1.00	0.40	0.60	0.60	1.00	0.80	1.00	0.60
G0801	0.80	0.80	0.40	0.80	1.00	0.60	0.80	0.80

G0802	0.80	0.60	0.40	0.60	1.00	0.60	0.40	1.00
G0803	0.80	0.60	0.20	0.60	0.60	0.60	0.20	0.80
G0804	1.00	0.40	0.40	1.00	1.00	0.60	0.40	0.80
G0805	1.00	0.60	0.20	0.60	0.80	0.40	0.60	0.60
G0806	1.00	0.80	0.20	0.80	1.00	0.60	0.60	0.80
G0807	0.80	0.40	0.40	0.80	0.60	0.40	0.40	0.60
G0808	1.00	0.40	0.80	1.00	1.00	0.40	0.60	0.80
G0809	0.80	0.40	0.20	0.80	0.80	0.80	0.40	1.00
G0810	1.00	0.60	0.60	0.60	0.60	0.80	0.40	1.00
G0812	1.00	1.00	0.80	0.80	0.80	0.60	0.40	0.80
G0813	0.80	1.00	0.60	0.60	0.40	0.80	0.40	0.80
G0814	1.00	0.80	0.40	0.80	0.60	0.80	0.40	0.80
G0815	0.80	0.60	0.40	0.60	0.80	0.60	0.60	0.60
G0816	0.80	1.00	0.20	1.00	1.00	1.00	0.40	0.80
G0817	0.80	0.20	0.60	0.80	0.60	0.50	0.40	0.80
G0820	1.00	0.80	0.75	1.00	0.80	0.60	0.75	1.00
G0822	1.00	0.80	0.40	1.00	1.00	0.80	0.20	0.40
G0823	0.40	0.40	0.40	0.60	0.80	0.20	0.40	0.60
G0824	1.00	0.20	0.40	0.60	0.80	0.20	0.60	0.80

Tabelle E57: Type-Token-Ratio der Bilingualen im Französischen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen

	DO				UNDO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
BF0401	0.80	0.80	0.60	0.40	0.60	0.20	0.60	0.40
BF0402	0.75	0.80	1.00**	1.00	0.75	0.25	1.00*	0.75
BF0403	0.80	0.40	0.60	0.60	0.50	0.40	0.50	0.40
BF0404	0.60	0.20	0.25	0.80	0.33	0.20	0.40	0.60
BF0405	1.00	0.25	0.33	0.50	0.40	0.50	0.67	0.67
BF0406	0.67	0.20	0.67	1.00	0.60	0.60	0.50	0.33
BF0407	0.40	0.75	0.60	0.60	0.60	0.75	0.40	0.33
BF0408	1.00	0.67	1.00**	0.67	1.00	0.40	1.00	1.00
BF0409	0.60	0.60	0.60	0.80	0.50	0.20	0.20	0.40
BF0411	0.80	0.80	0.20	0.80	0.40	0.20	0.40	0.60
BF0412	1.00	0.80	0.33	0.75	0.80	0.20	1.00*	0.80
BF0413	0.80	0.80	0.50	0.80	0.40	0.20	0.75	0.67
BF0414	1.00	0.80	0.20	0.80	0.40	0.20	0.20	1.00
BF0415	0.80	0.40	0.25	0.50	0.60	0.80	0.20	0.50
BF0416	0.60	0.80	0.40	1.00	0.25	0.40	0.20	0.40
BF0417	0.80	1.00	0.40	0.40	0.60	0.50	0.60	1.00
BF0418	0.80	0.60	0.40	0.80	0.50	0.75	0.40	0.60
BF0419	0.80	0.40	0.60	0.60	0.20	0.20	0.50	1.00
BF0420	1.00	0.40	1.00	0.60	0.50	0.20	0.67	0.40
BF0421	0.80	0.40	0.60	0.60	0.60	0.40	0.80	0.50

BF0601	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.40	0.60	0.40
BF0602	0.80	0.40	0.40	0.80	0.40	0.40	0.20	1.00
BF0603	1.00	0.40	0.50	0.80	0.60	0.40	0.25	0.60
BF0604	0.80	1.00	0.50	0.60	0.60	0.20	0.25	0.80
BF0605	1.00	0.80	0.20	1.00	0.40	0.20	0.40	0.80
BF0606	0.60	0.60	0.60	0.80	0.60	0.40	0.60	0.25
BF0607	0.80	0.80	0.60	1.00	0.33	0.40	0.60	0.75
BF0608	0.80	0.40	0.40	0.80	0.60	0.25	0.40	0.75
BF0609	0.60	0.40	0.80	0.60	0.20	0.20	0.20	0.60
BF0610	0.60	0.20	0.40	1.00	0.50	0.20	0.40	0.75
BF0611	0.80	0.60	0.50	1.00	0.40	0.20	0.40	0.80
BF0612	0.80	0.40	0.60	1.00	0.80	0.40	0.60	0.40
BF0613	0.80	0.40	0.80	0.80	0.40	0.20	0.20	0.40
BF0614	0.80	0.40	0.20	0.60	0.75	0.40	0.20	0.75
BF0615	0.80	0.20	0.20	0.40	0.40	0.20	0.60	0.40
BF0616	0.60	0.60	0.40	0.40	0.75	0.40	0.20	0.60
BF0617	1.00	0.80	0.60	0.60	0.60	0.20	0.40	0.80
BF0618	1.00	0.80	0.80	0.80	0.40	0.20	0.40	0.40
BF0619	0.80	0.40	0.20	0.80	0.25	0.20	0.20	0.40
BF0620	1.00	1.00	0.20	0.80	0.60	0.20	0.40	0.60
BF0801	0.80	0.60	0.75	0.40	0.40	0.80	0.50	0.40
BF0802	0.80	0.80	1.00**	1.00	0.40	0.80	0.50**	0.80
BF0803	0.40	0.60	0.40	0.60	0.40	0.40	0.20	0.40
BF0804	1.00	0.80	0.80	0.80	0.60	1.00	0.60	0.60
BF0805	0.80	0.60	1.00	0.80	0.20	0.80	0.33	0.40
BF0806	1.00	0.60	0.80	0.75	0.60	1.00	0.80	0.75
BF0807	0.60	0.80	0.60	0.40	0.60	0.60	0.40	0.60
BF0808	0.80	0.60	0.40	0.60	0.50	0.80	0.40	0.40
BF0809	0.80	0.60	0.60	1.00	0.40	0.80	0.20	0.60
BF0810	0.80	0.40	0.40	1.00	0.60	0.80	0.40	0.60
BF0811	0.40	0.40	0.75	1.00	0.75	0.40	1.00	0.80
BF0812	0.60	0.40	0.40	0.40	0.40	0.60	0.60	1.00
BF0813	0.80	0.60	0.80	0.60	0.40	0.80	0.40	0.80
BF0814	0.80	0.60	0.20	1.00	0.60	0.80	0.20	1.00
BF0815	1.00	0.60	0.20	0.80	0.60	1.00	0.60	0.40
BF0816	0.80	0.60	0.60	1.00	0.25	0.80	0.60	0.80
BF0817	0.80	0.60	0.60	0.60	0.20	0.80	0.20	0.80
BF0818	0.80	0.60	0.80	0.75	0.20	0.80	0.40	1.00
BF0819	0.60	0.80	0.20	0.60	0.40	0.60	0.20	0.60
BF0820	0.80	0.60	0.20	0.60	0.20	0.80	0.20	0.60

Tabelle E58: Type-Token-Ratio der Monolingualen im Französischen in den einzelnen Itemtypen und Handlungstypen

	DO				UNDO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
F0401	0.20	0.40	0.40	0.40	0.40	0.60	0.40	0.40
F0402	1.00	0.80	1.00	0.75	0.80	0.60	0.400	0.60
F0403	1.00	0.40	0.75	0.60	0.60	0.20	0.80	0.40
F0404	0.80	0.40	1.00	0.60	0.80	0.60	0.05	0.60
F0405	0.80	0.40	0.60	0.80	0.40	0.40	0.67	0.80
F0406	0.80	0.80	0.20	0.40	0.60	0.40	0.20	0.40
F0407	0.60	0.60	0.60	0.80	0.20	0.20	0.40	0.20
F0408	1.00	0.80	0.75	0.80	0.60	0.20	0.40	0.05
F0409	0.80	0.40	0.40	0.75	0.60	0.40	0.20	0.05
F0410	0.80	0.40	0.60	0.40	0.40	0.20	1.00	0.20
F0411	1.00	0.40	1.00	0.60	0.20	0.20	0.20	0.20
F0412	0.60	0.75	0.40	0.80	0.25	0.25	0.20	0.20
F0413	0.80	0.60	0.80	0.80	0.20	0.20	0.20	0.60
F0414	0.80	0.40	0.40	1.00	0.60	0.20	0.40	0.40
F0415	1.00	0.20	0.80	0.40	0.40	0.40	0.60	0.40
F0416	0.80	0.40	0.20	0.60	0.40	0.40	0.40	0.60
F0417	1.00	0.40	0.60	0.80	0.40	0.20	0.20	0.40
F0418	1.00	0.80	1.00	0.80	0.40	0.20	0.75	0.60
F0419	0.60	0.40	0.60	0.60	0.20	0.20	0.20	0.20
F0420	0.80	0.60	0.25	0.40	0.05	0.20	0.25	0.60
F0601	0.20	0.40	0.40	0.40	0.40	0.60	0.40	0.40
F0602	1.00	0.80	1.00	0.75	0.80	0.60	0.40	0.60
F0604	1.00	0.40	0.75	0.60	0.60	0.20	0.80	0.40
F0605	0.80	0.40	1.00	0.60	0.80	0.60	0.50	0.60
F0606	0.80	0.40	0.60	0.80	0.40	0.40	0.67	0.80
F0607	0.80	0.80	0.20	0.40	0.60	0.40	0.20	0.40
F0608	0.60	0.60	0.60	0.80	0.20	0.20	0.40	0.20
F0609	1.00	0.80	0.75	0.80	0.60	0.20	0.40	0.50
F0610	0.80	0.40	0.40	0.75	0.60	0.40	0.20	0.50
F0611	0.80	0.40	0.60	0.40	0.40	0.20	1.00	0.20
F0612	1.00	0.40	1.00	0.60	0.20	0.20	0.20	0.20
F0613	0.60	0.75	0.40	0.80	0.25	0.25	0.20	0.20
F0614	0.80	0.60	0.80	0.80	0.20	0.20	0.20	0.60
F0615	0.80	0.40	0.40	1.00	0.60	0.20	0.40	0.40
F0616	1.00	0.20	0.80	0.40	0.40	0.40	0.60	0.40
F0617	0.80	0.40	0.20	0.60	0.40	0.40	0.40	0.60
F0618	1.00	0.40	0.60	0.80	0.40	0.20	0.20	0.40
F0619	1.00	0.80	1.00	0.80	0.40	0.20	0.75	0.60
F0620	0.60	0.40	0.60	0.60	0.20	0.20	0.20	0.20
F0801	0.80	0.60	0.25	0.40	0.50	0.20	0.25	0.60
F0802	1.00	0.40	0.40	0.80	0.60	0.20	0.20	0.60

F0803	0.60	0.60	0.60	0.75	0.20	0.40	0.20	0.75
F0804	0.80	0.40	0.60	0.60	1.00	0.40	0.40	0.80
F0805	0.80	0.20	0.40	0.80	1.00	0.40	0.40	0.60
F0806	1.00	0.60	0.80	1.00	0.40	0.40	0.40	0.60
F0807	0.80	0.60	0.40	0.80	0.20	0.20	0.20	0.60
F0808	1.00	0.80	0.80	0.80	0.40	0.40	0.60	0.50
F0809	0.60	0.80	0.60	0.60	0.40	0.40	0.60	0.80
F0810	0.60	0.40	0.20	0.40	0.40	0.20	0.20	0.40
F0811	0.60	0.40	0.40	0.80	0.40	0.20	0.40	0.60
F0812	0.80	0.60	0.40	0.60	0.80	0.40	0.20	0.80
F0813	0.80	0.60	0.40	0.60	0.60	1.00	0.60	0.60
F0814	1.00	0.60	0.80	0.60	0.75	0.50	0.40	0.80
F0815	0.60	0.50	0.20	1.00	0.80	0.50	0.20	0.40
F0816	0.80	0.40	1.00	0.80	0.60	0.20	0.50	0.20
F0817	0.75	0.20	0.50	0.60	0.60	0.40	0.50	0.60
F0818	0.80	0.40	0.40	0.60	0.80	0.40	0.20	0.80
F0819	0.60	0.80	0.50	0.60	0.60	0.40	0.50	0.60
F0820	0.80	0.60	0.25	0.60	0.50	0.40	0.25	0.40

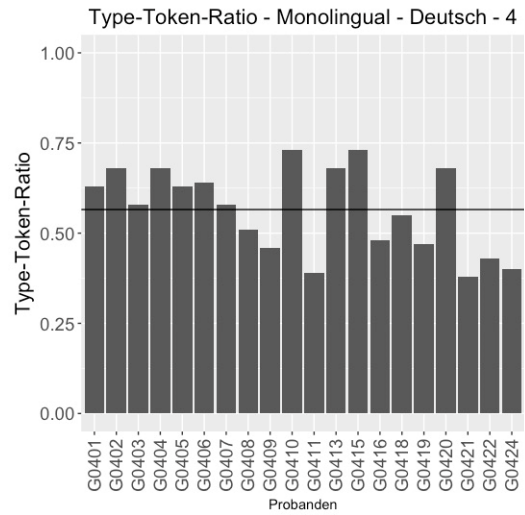
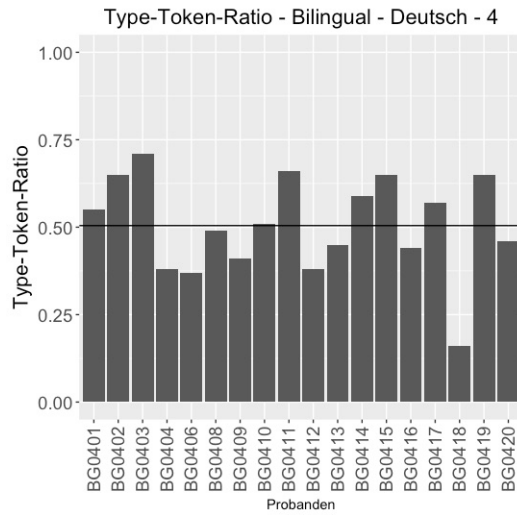


Abbildung E51: Type-Token-Ratio – BG04 – Abbildung E52: Type-Token-Ratio – G04

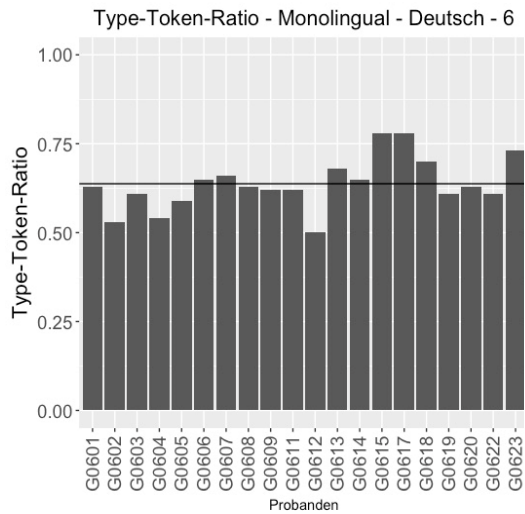
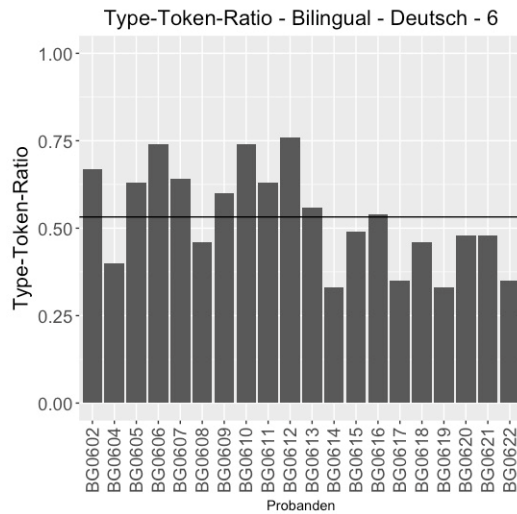


Abbildung E53: Type-Token-Ratio – BG06 – Abbildung E54: Type-Token-Ratio – G06

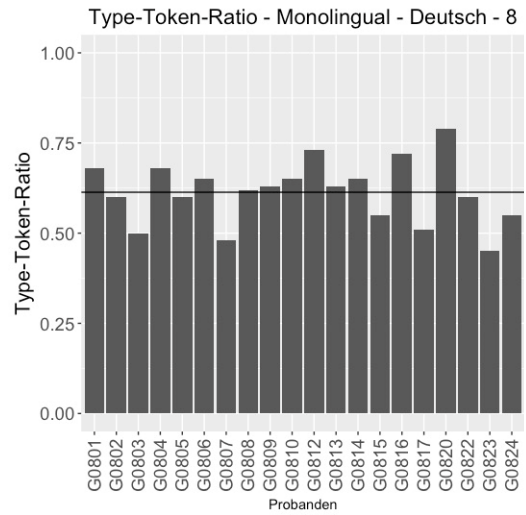
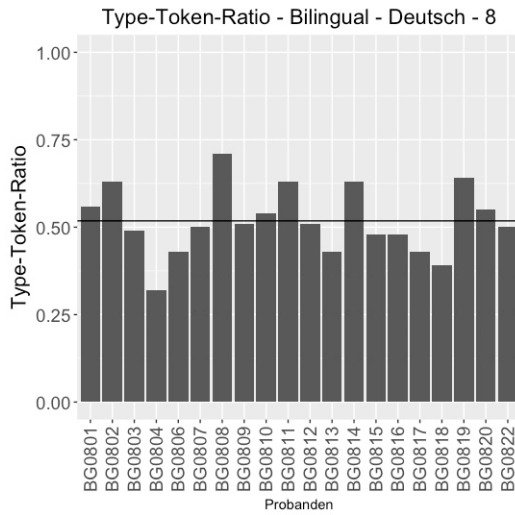


Abbildung E55: Type-Token-Ratio – BG08 Abbildung E56: Type-Token-Ratio – G08

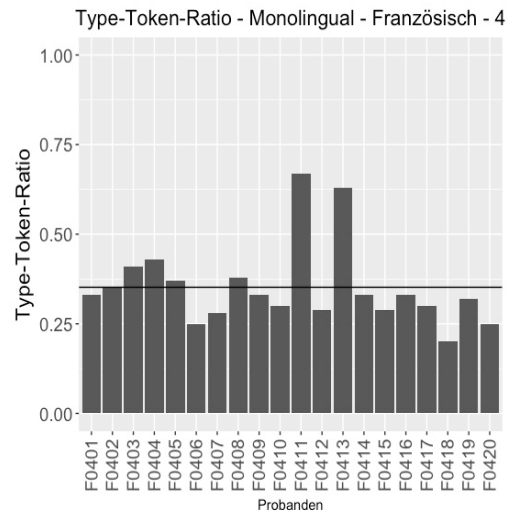
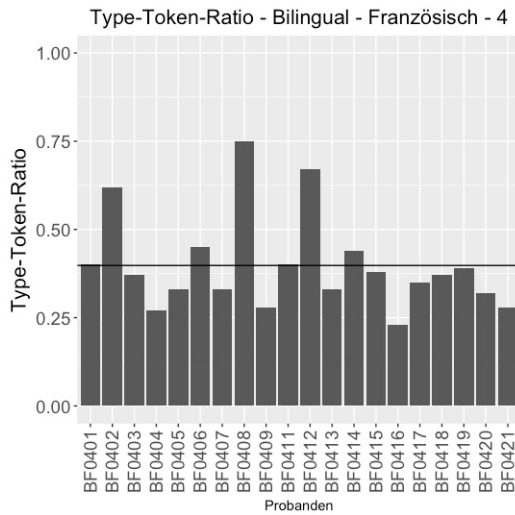


Abbildung E57: Type-Token-Ratio – BF04 Abbildung E58: Type-Token-Ratio – F04

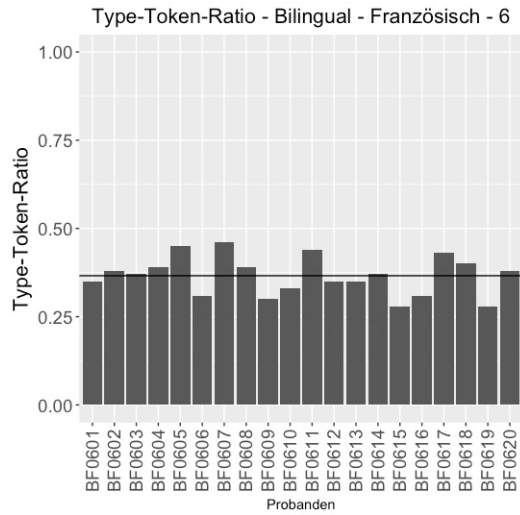


Abbildung E59: Type-Token-Ratio – BF06

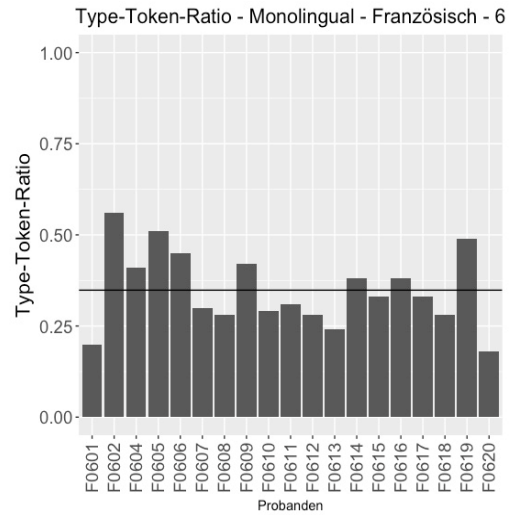


Abbildung E60: Type-Token-Ratio – F06

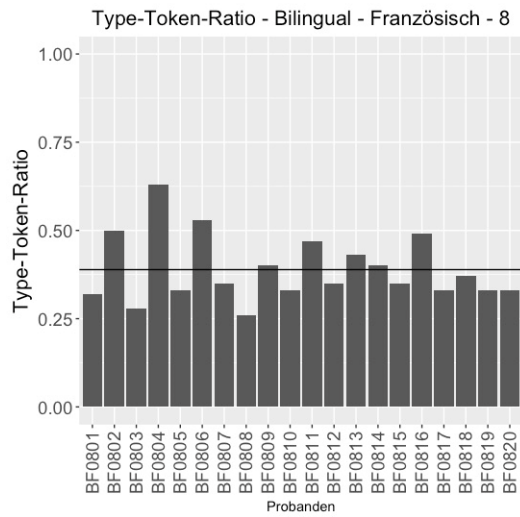


Abbildung E61: Type-Token-Ratio – BF08

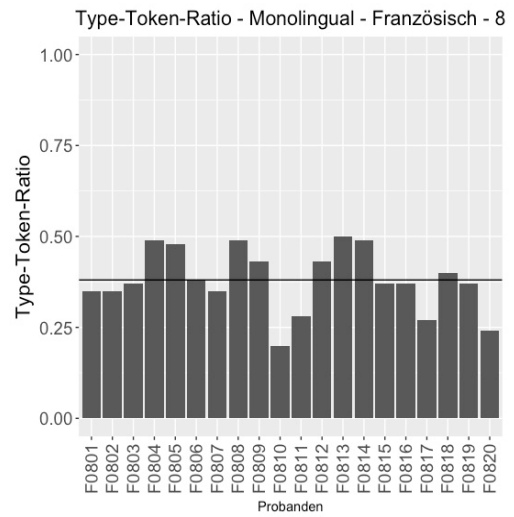


Abbildung E62: Type-Token-Ratio – F08

Literaturangaben

- Abbot-Smith, K., Lieven, E. & Tomasello, M. (2001). What preschool children do and do not do with ungrammatical word orders. In *Cognitive Development* 16 (2), 679–692.
- Abbot-Smith, K., Lieven, E. & Tomasello, M. (2008). Graded representations in the acquisition of English and German transitive constructions. In *Cognitive Development* 23 (1), 48–66.
- Abbot-Smith, K. & Tomasello, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. In *The linguistic review* 23 (3), 275–290.
- Abbot-Smith, K. & Tomasello, M. (2010). The influence of frequency and semantic similarity on how children learn grammar. In *First Language* 30 (1), 79–101.
- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. In *Acta psychologica* 128 (3), 466–478.
- Abutalebi, J., Cappa, S. F. & Perani, D. (2005). What can functional neuroimaging tell us about the bilingual brain. In Kroll, J. F. & De Groot, A. M. B. (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 497–515.
- Akhtar, N. (1999). Acquiring basic word order: Evidence for data-driven learning of syntactic structure. In *Journal of Child Language* 26 (2), 339–356.
- Alferink, I. & Gullberg, M. (2014). French–Dutch bilinguals do not maintain obligatory semantic distinctions: Evidence from placement verbs. In *Bilingualism: Language and Cognition* 17 (1), 22–37.
- Allen, S., Ozyurek, A., Kita, S., Brown, A., Furman, R., Ishizuka, T. & Fujii, M. (2007). Language-specific and universal influences in children's syntactic packaging of Manner and Path: a comparison of English, Japanese, and Turkish. In *Cognition* 102 (1), 16–48.
- Altarriba, J. & Basnight-Brown, D. M. (2009). An overview of semantic processing in bilinguals: Methods and findings. In Pavlenko, A. (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 79–99.
- Ambridge, B., Bidgood, A., Twomey, K. E., Pine, J. M., Rowland, C. F. & Freudenthal, D. (2015). Preemption versus entrenchment: Towards a construction-general solution to the problem of the retreat from verb argument structure overgeneralization. In *PloS one* 10 (4), e0123723.
- Ambridge, B. & Lieven, E. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ambridge, B. & Lieven, E. (2015). A Constructivist Account of Child Language Acquisition. In MacWhinney, B. & O'Grady, W. (Eds.), *The Handbook of Language Emergence*, Vol. 87. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 478–510.
- Ambridge, B., Noble, C. H. & Lieven, E. (2014a). The semantics of the transitive causative construction: Evidence from a forced-choice pointing study with adults and children. In *Cognitive Linguistics* 25 (2), 293–311.
- Ambridge, B., Pine, J. M. & Lieven, E. (2014b). Child language acquisition: Why universal grammar doesn't help. In *Language* 90 (3), e53–e90.

- Ambridge, B., Pine, J. M. & Rowland, C. F. (2011). Children use verb semantics to retreat from overgeneralization errors: A novel verb grammaticality judgment study. In *Cognitive Linguistics* 22 (2), 303–323.
- Ambridge, B., Pine, J. M., Rowland, C. F., Freudenthal, D. & Chang, F. (2014c). Avoiding dative overgeneralisation errors: semantics, statistics or both? In *Language, Cognition and Neuroscience* 29 (2), 218–243.
- Ambridge, B., Pine, J. M., Rowland, C. F. & Young, C. R. (2008). The effect of verb semantic class and verb frequency (entrenchment) on children's and adults' graded judgements of argument-structure overgeneralization errors. In *Cognition* 106 (1), 87–129.
- Argyri, E. & Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. In *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 79–99.
- Arias, J., Kintana, N., Rakow, M. & Rieckborn, S. (2005). Sprachdominanz: Konzepte und Kriterien *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B*, Vol. 68. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
- Arias Oliveira, R. C. (2012). *Boundary-crossing: eine Untersuchung zum Deutschen, Französischen und Spanischen*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Aske, J. (1989). *Path predicates in English and Spanish: A closer look*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 1–14.
- Auvrai, F., Kopyczinski, M., Tripp, M. & Wirth, C. (2009). *PONS Wörterbuch für Schule und Studium: Studienausgabe; Französisch-Deutsch / Deutsch-Französisch*. Stuttgart: Pons.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Backus, A. & Dorleijn, M. (2010). Loan translations versus code-switching. In Bullock, B. E. & Toribo, A. J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press 73–93.
- Bamberg, M. (1979). The Notions of Space, Time and Overextension in Child Language Acquisition. A Theoretical Outline. In *Linguistische Berichte* 59, 27–50.
- Barðdal, J. (2008). *Productivity: Evidence from case and argument structure in Icelandic*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Barðdal, J. & Gildea, S. (2015). Diachronic construction grammar: Epistemological context, basic assumptions and historical implications. In Barðdal, J., Smirnova, E., Sommerer, L., & Gildea, S. (Eds.), *Diachronic construction grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–50.
- Barðdal, J., Smirnova, E., Sommerer, L. & Gildea, S. (2015). *Diachronic construction grammar*, Vol. 18. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. In *The crosslinguistic study of sentence processing* 3, 73–112.
- Beatens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: basic principles*, Vol. 1. Clevedon: Multilingual Matters.
- Behrens, H. (2006). The input–output relationship in first language acquisition. In *Language and cognitive processes* 21 (1-3), 2–24.

- Behrens, H. (2009a). Direction and Perspective in German Child Language. In Guo, J., Lieven, E., Budwig, N., Ervin-Tripp, S., Nakamura, K., & Ozcaliskan, S. (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language*. New York: Psychology Press 55–67.
- Behrens, H. (2009b). Konstruktionen im Spracherwerb. In *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37 (3), 427–444.
- Behrens, H. (2017). The Role of Analogy in Language Processing and Acquisition. In Hundt, M., Mollin, S., & Pfenninger, S. E. (Eds.), *The Changing English Language: Psycholinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 215–239.
- Bencini, G. M. & Goldberg, A. E. (2000). The contribution of argument structure constructions to sentence meaning. In *Journal of Memory and Language* 43 (4), 640–651.
- Bentzen, K. (2000). First language acquisition in a bilingual child: Focussing on the acquisition of noun phrases. In *Nordlyd* 28, 88–98.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernardini, P. & Schlyter, S. (2004). Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. In *Bilingualism: language and cognition* 7 (1), 49–69.
- Bernolet, S., Hartsuiker, R. J. & Pickering, M. J. (2007). Shared syntactic representations in bilinguals: Evidence for the role of word-order repetition. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 33 (5), 931–949.
- Bernolet, S., Hartsuiker, R. J. & Pickering, M. J. (2013). From language-specific to shared syntactic representations: The influence of second language proficiency on syntactic sharing in bilinguals. In *Cognition* 127 (3), 287–306.
- Berthele, R. (2004). The typology of motion and posture verbs: A variationist account. In Kortmann, B. (Ed.), *Dialectology Meets Typology: Dialect Grammar from a Cross-linguistic Perspective*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 93–126.
- Berthele, R. (2006). *Ort und Weg. Eine vergleichende Untersuchung der sprachlichen Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Berthele, R. (2012). On the use of PUT Verbs by multilingual speakers of Romansh. In Kopecka, A. & Narasimhan, B. (Eds.), *Events of Putting and Taking: A Crosslinguistic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 145–166.
- Berthele, R. (2015). Convergence in the domains of static spatial relations and events of putting and taking. Evidence from bilingual speakers of Romansh and German. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18 (5), 624–642.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. In *Second language research* 13 (2), 116–137.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In Birdsong, D. (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 161–181.

- Birdsong, D. (2014). Dominance and age in bilingualism. In *Applied Linguistics* 35 (4), 374–392.
- Birdsong, D., Gertken, E. & Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. University of Texas at Austin: COERLL.
- Bloch, C., Kaiser, A., Kuenzli, E., Zappatore, D., Haller, S., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E.-W. & Nitsch, C. (2009). The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. In *Neuropsychologia* 47 (3), 625–633.
- Bloomfield, L. (1933). *Language* London: Allen and Unwin.
- Blumenthal-Dramé, A. (2012). *Entrenchment in usage-based theories: What corpus data do and do not reveal about the mind*, Vol. 83. Berlin: De Gruyter.
- Blumenthal-Dramé, A. (2017). Entrenchment from a psycholinguistic and neurolinguistics perspective. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter Mouton, 129–152.
- Boas, H. C. (2003). *A constructional approach to resultatives*. Stanford: CSLI Publications.
- Boas, H. C. (2008). Determining the structure of lexical entries and grammatical constructions in Construction Grammar. In *Annual Review of Cognitive Linguistics* 6 (1), 113–144.
- Boas, H. C. (2009). *Multilingual FrameNets in computational lexicography: Methods and applications*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Boas, H. C. (2010). Comparing constructions across languages. In Boas, H. C. (Ed.), *Contrastive studies in construction grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–20.
- Boas, H. C. (2011a). Coercion and leaking argument structures in Construction Grammar. In *Linguistics* 49 (6), 1271–1303.
- Boas, H. C. (2011b). Zum Abstraktionsgrad von Resultativkonstruktionen. In Engelberg, S., Holler, A., & Proost, K. (Eds.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin, Boston: De Gruyter, 37–70.
- Boas, H. C. (2013). Cognitive construction grammar. In Hoffmann, T. & Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 233–252.
- Boas, H. C. (2014). Zur Architektur einer konstruktionsbasierten Grammatik des Deutschen. In Lasch, A. & Ziem, A. (Eds.), *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin: De Gruyter, 37–63.
- Boas, H. C. & Höder, S. (2018a). Construction Grammar and language contact – An introduction. In Boas, H. C. & Höder, S. (Eds.), *Constructions in contact. Constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 5–36.
- Boas, H. C. & Höder, S. (2018b). *Constructions in contact. Constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bobb, S. C. & Kroll, J. F. (2018). Words on the brain: The bilingual mental lexicon. In Miller, D., Bayram, F., Rothman, J., & Serratrice, L. (Eds.), *Bilingual*

- Cognition and Language: The state of the science across its subfields.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 307–324.
- Bock, K., Dell, G. S., Chang, F. & Onishi, K. H. (2007). Persistent structural priming from language comprehension to language production. In *Cognition* 104 (3), 437–458.
- Bock, K. & Griffin, Z. M. (2000). The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning? In *Journal of experimental psychology: General* 129 (2), 177–192.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In Wanner, E. & Gleitman, L. R. (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press, 319–346.
- Bowerman, M. & Choi, S. (2003). Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition. In Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge: The MIT Press, 387–427.
- Boyd, J. K. & Goldberg, A. E. (2011). Learning what not to say: The role of statistical preemption and categorization in a-adjective production. In *Language* 87 (1), 55–83.
- Braine, M. (1976). Children's first word combinations. In *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41 (1), 1–104.
- Broccias, C. (2012). The syntax-lexicon continuum. In Nevalainen, T. & Traugott, E. C. (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English*. Oxford: Oxford University Press, 735–747.
- Brooks, P. J. & Tomasello, M. (1999). How children constrain their argument structure constructions. In *Language* 75 (4), 720–738.
- Brooks, P. J., Tomasello, M., Dodson, K. & Lewis, L. B. (1999). Young children's overgeneralizations with fixed transitivity verbs. In *Child development* 70 (6), 1325–1337.
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. In *Language and cognitive processes* 10 (5), 425–455.
- Bybee, J. (2001). *Phonology and language use*, Vol. 94. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. In *Language* 82, 711–733.
- Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2013). Usage-based theory and exemplar representations of constructions. In Hoffmann, T. & Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 49–69.
- Bylund, E. & Jarvis, S. (2011). L2 effects on L1 event conceptualization. In *Bilingualism: Language and cognition* 14 (1), 47–59.
- Cadierno, T., Ibarretxe-Antuñano, I. & Hijazo-Gascón, A. (2016). Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Danish and Spanish. In *Language Learning* 66 (1), 191–223.
- Cantone, K., Kupisch, T., Müller, N. & Schmitz, K. (2008). Rethinking language dominance in bilingual children. In *Linguistische Berichte* 215, 307–343.
- Cappelle, B. (2006). Particle placement and the case for 'allostructions'. In *Constructions, Special* 1, 1–28.

- Casenhiser, D. & Goldberg, A. E. (2005). Fast mapping between a phrasal form and meaning. In *Developmental science* 8 (6), 500–508.
- Chang, F., Dell, G. S., Bock, K. & Griffin, Z. M. (2000). Structural priming as implicit learning: A comparison of models of sentence production. In *Journal of Psycholinguistic Research* 29 (2), 217–230.
- Chenu, F. & Jisa, H. (2006a). *Acquisition of putting event verbs in French*. Paper presented at the Proceedings of the 31st annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Chenu, F. & Jisa, H. (2006b). Caused motion constructions and semantic generality in early acquisition of French. In Clark, E. & Kelly, B. (Eds.), *Constructions in acquisition*. Stanford, CA: CSLI Publications, 233–261.
- Childers, J. B. & Tomasello, M. (2001). The role of pronouns in young children's acquisition of the English transitive construction. In *Developmental Psychology* 37 (6), 739–748.
- Chilla, S., Haberzettl, S. & Wulff, N. (2013). Dummy verbs in first and second language acquisition in German. In Blom, E., von de Craats, E., & Verhagen, J. (Eds.), *Dummy auxiliaries in first and second language acquisition*. Boston, Berlin: De Gruyter Mouton, 209–250.
- Choi, S. (1997). Language-specific input and early semantic development: Evidence from children learning Korean. In Slobin, D. I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 5: Expanding the contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 41–133.
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's *Verbal Behavior*. In *Language* 35 (1), 26–58.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.
- Clark, E. V. (1978). Discovering what words can do. In Farkas, D., Jacobsen, W. M., & Todrys, K. W. (Eds.), *Papers from the parasession on the lexicon*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 34–57.
- Cleland, A. A. & Pickering, M. J. (2003). The use of lexical and syntactic information in language production: Evidence from the priming of noun-phrase structure. In *Journal of Memory and Language* 49 (2), 214–230.
- Cohen, C. (2016). Relating input factors and dual language proficiency in French–English bilingual children. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3), 293–313.
- Conboy, B. T. & Thal, D. J. (2006). Ties Between the Lexicon and Grammar: Cross - Sectional and Longitudinal Studies of Bilingual Toddlers. In *Child development* 77 (3), 712–735.
- Conklin, K. & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. In *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 45–61.
- Cordes, A.-K. (2017). The Roles of Analogy, Categorization, and Generalization in Entrenchment. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter, 269–288.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Croft, W. (2003a). Lexical rules vs. constructions: a false dichotomy. In Cuyckens, H., Berg, T., Dirven, R., & Panther, K.-U. (Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 49–68.
- Croft, W. (2003b). *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. (2005). Logical and typological arguments for Radical Construction Grammar. In Östman, J.-O. & Fried, M. (Eds.), *Construction Grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 273–314.
- Croft, W. (2012). *Verbs: Aspect and causal structure*. New York: Oxford University Press.
- Croft, W. (2013). Radical Construction Grammar. In Hoffmann, T. & Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 211–232.
- Croft, W., Barðdal, J., Hollmann, W., Sotirova, V. & Taoka, C. (2010). Revising Talmy's typological classification of complex event constructions. In Boas, H. (Ed.), *Contrastive studies in construction grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 201–235.
- Croft, W. & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cromer, R. (1974). The development of language and cognition: The cognition hypothesis. In Foss, B. (Ed.), *New perspectives in Child Development*. Harmondsworth: Penguin, 184–225.
- Dąbrowska, E. (2004). Rules or schemas? Evidence from Polish. In *Language and cognitive processes* 19 (2), 225–271.
- Dąbrowska, E. (2006). Low-level schemas or general rules? The role of diminutives in the acquisition of Polish case inflections. In *Language Sciences* 28 (1), 120–135.
- Dąbrowska, E. (2008). Questions with long-distance dependencies: A usage-based perspective. In *Cognitive Linguistics* 19 (3), 391–425.
- Dąbrowska, E. & Street, J. (2006). Individual differences in language attainment: Comprehension of passive sentences by native and non-native English speakers. In *Language Sciences* 28 (6), 604–615.
- Daller, M. H., Treffers-Daller, J. & Furman, R. (2011). Transfer of conceptualization patterns in bilinguals: The construal of motion events in Turkish and German. In *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), 95–119.
- Dalmas, M. & Gautier, L. (2013). Les constructions causatives avec mouvement en allemand: d'une saisie phraséologique à une explication constructionnelle. In *Langages* (1), 81–102.
- De Groot, A. M. (1992). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In Frost, R. & Katz, L. (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 389–412.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2002). How different are monolingual and bilingual acquisition? In *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* (43), 127–148.

- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the Separate Development Hypothesis. In Kroll, J. F. & De Groot, A. M. B. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, 30–48.
- De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Knop, S. (2016). German causative events with placement verbs. In *Lege artis* 1 (1), 75–115.
- De Knop, S. & Dirven, R. (2008). Motion and location events in German, French and English: A typological, contrastive and pedagogical approach. In De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*, Vol. 9: De Gruyter Mouton, 295–324.
- De Knop, S. & Gilquin, G. (2016). *Applied construction grammar*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- De Knop, S. & Molica, F. (2018). Verblöse Direktiva als Konstruktionen: ein kontrastiver Vergleich zwischen Deutsch, Französisch und Italienisch. In Erfurt, J. & De Knop, S. (Eds.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*. Universität Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 127–148.
- De Saussure, F. (1969 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- De Smet, H. (2017). Entrenchment Effects in Language Change. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How we Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter Mouton, 75–99.
- De Smet, H. & Cuyckens, H. (2007). Diachronic aspects of complementation: Constructions, entrenchment and the matching-problem. In Cain, C. & Russom, G. (Eds.), *Studies in the History of the English Language III. Managing Chaos: Strategies for Identifying Change in English*. Berlin: De Gruyter Mouton, 187–214.
- Del Maschio, N. & Abutalebi, J. (2018). Neurobiology of bilingualism. In Miller, D., Bayram, F., Rothman, J., & Serratrice, L. (Eds.), *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 325–345.
- Deppermann, A. (2006). Construction Grammar – Eine Grammatik für die Interaktion. In Deppermann, A., Fiehler, R., & Spranz-Fogasy, T. (Eds.), *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 43–65.
- Desmet, T. & Declercq, M. (2006). Cross-linguistic priming of syntactic hierarchical configuration information. In *Journal of Memory and Language* 54 (4), 610–632.
- Deuchar, M. & Quay, S. (2001). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Deuchar, M. & Vihman, M. (2005). A radical approach to early mixed utterances. In *International journal of bilingualism* 9 (2), 137–157.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*, Vol. 105. Cambridge: Cambridge University Press.

- Diessel, H. (2013). Construction grammar and first language acquisition. In Trousdale, G. & Hoffmann, T. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 347–364.
- Diessel, H. (2015). Usage-based construction grammar. In Dąbrowska, E. & Divjak, D. (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics*, 296–321.
- Diessel, H. (2016). Frequency and lexical specificity in grammar: A critical review. In Behrens, H. & Pfänder, S. (Eds.), *Experience counts: Frequency effects in language*. Berlin, Boston: De Gruyter, 209–238.
- Diessel, H. & Hilpert, M. (2016). Frequency effects in grammar. In Aronoff, M. (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Diessel, H. & Tomasello, M. (2001). The acquisition of finite complement clauses in English: A corpus-based analysis. In *Cognitive Linguistics* 12 (2), 1–45.
- Divjak, D. & Caldwell-Harris, C. L. (2015). Frequency and entrenchment. In Dąbrowska, E. & Divjak, D. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, Boston: De Gruyter, 53–75.
- Döpke, S. (1998). Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. In *Journal of Child Language* 25 (3), 555–584.
- Döpke, S. (2000). *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dux, R. (2018). Texas German and English word order constructions in contact. In Boas, H. C. & Höder, S. (Eds.), *Constructions in contact. Constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 211–249.
- Egger, E., Hulk, A. & Simpli, I. M. (2017). Crosslinguistic influence in the discovery of gender: the case of Greek–Dutch bilingual children. In *Bilingualism: Language and Cognition* 21 (4), 1–16.
- Ellis, N. C., Brook O’Donnell, M. & Römer, U. (2015). Usage-Based Language Learning. In MacWhinney, B. & O’Grady, W. (Eds.), *The Handbook of Language Emergence*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 163–180.
- Ellis, N. C. & Ferreira-Junior, F. (2009). Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function. In *The Modern Language Journal* 93 (3), 370–385.
- Endesfelder Quick, A., Backus, A. & Lieven, E. (2018a). Partially schematic constructions as engines of development: Evidence from German-English bilingual acquisition. In Zenner, E., Backus, A., & Winter-Froemel, E. (Eds.), *Cognitive Contact Linguistics. Placing usage, meaning and mind at the core of contact-induced variation and change*. Berlin: De Gruyter Mouton, 279–304.
- Endesfelder Quick, A., Lieven, E., Backus, A. & Tomasello, M. (2018b). Constructively combining languages. The use of code-mixing in German-English bilingual child language acquisition. In *Linguistic Approaches to Bilingualism* 8 (3), 393–409.
- Endesfelder Quick, A., Lieven, E., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2018c). Identifying partially schematic units in the code-mixing of an English and German speaking child. In *Linguistic Approaches to Bilingualism* 8 (4), 477–501.
- Engemann, H. (2013). *Motion Event Expression in Bilingual First Language Acquisition*. University of Cambridge.

- Engemann, H., Harr, A.-K. & Hickmann, M. (2012). Caused motion events across languages and learner types. In Filipović, L. & Jaszczolt, K. M. (Eds.), *Space and Time in Languages and Cultures: Linguistic Diversity*, . Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 263–287.
- Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: Cerebral representation of languages. In *Brain and language* 79 (2), 211–222.
- Faulhaber, S. (2011). *Verb valency patterns: A challenge for semantics-based accounts*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Filipović, L. (2011). Speaking and remembering in one or two languages: bilingual vs. monolingual lexicalization and memory for motion events. In *International Journal of Bilingualism* 15 (4), 466–485.
- Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In The linguistic society of Korea (Eds.) *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin.
- Fillmore, C. J. (1985). Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction. In *Proceedings of the Eleventh Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society* 11, 73–86.
- Fillmore, C. J. (1989). Grammatical construction theory and the familiar dichotomies. In Dietrich, R. & Graumann, C. F. (Eds.), *Language processing in social context*. Amsterdam: Elsevier, 17–38.
- Fillmore, C. J., Lee-Goldman, R. & Rhodes, R. (2012). The framenet constructicon. In Boas, H. C. & Sag, I. A. (Eds.), *Sign-based construction grammar*. Stanford: CSLI, 283–299.
- Fischer, K. (2006). Konstruktionsgrammatik und Interaktion. In Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (Eds.), *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, 133–150.
- Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (2006). Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. In Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (Eds.), *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, 3–17.
- Flecken, M. (2011). Event conceptualization by early Dutch–German bilinguals: Insights from linguistic and eye-tracking data. In *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), 61–77.
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskription. In Müller-Lancé, J. & Riehl, C. M. (Eds.), *Ein Kopf — viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag, 45–62.
- Fried, M. & Boas, H. C. (2005). Introduction. In Fried, M. & Boas, H. C. (Eds.), *Grammatical constructions: Back to the roots*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–9.
- Fried, M. & Östman, J.-O. (2004). Construction Grammar: A thumbnail sketch. In Fried, M. & Östman, J.-O. (Eds.), *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11–86.
- Gabriel, C., Müller, N. & Fischer, S. (2018). *Grundlagen der generativen Syntax: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Gallez, F. (Producer). (2015). Constructions verbales exprimant un déplacement en allemand - Approches linguistique et didactique. *SCOLAGRAM 1 Revue de didactique de la grammaire*. Retrieved from <http://scolagram.u-cergy.fr/>
- Gallez, F. (2016). *Understanding German Caused Motion Constructions: on the Completeness of Linguistic Typology and Construction Grammar*. Paper presented at the POSTERS DAY ILC.

- Gaskins, D., Backus, A. & Endesfelder Quick, A. (2019). Slot-and-Frame Schemas in the Language of a Polish and English-Speaking Child: The Impact of Usage Patterns on the Switch Placement. In *Languages* 4 (1).
- Gawlitzek-Maiwald, I. (2003). Approaches to bilingual acquisition data. In Müller, N. (Ed.), *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 139–159.
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. In *Linguistics* 34 (5), 901–926.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? In *Journal of Child Language* 16 (1), 161–179.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. In *Journal of Child Language* 22 (3), 611–631.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. B. (2011). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Gennari, S. P., Sloman, S. A., Malt, B. C. & Fitch, W. T. (2002). Motion events in language and cognition. In *Cognition* 83 (1), 49–79.
- Gentner, D. & Markman, A. B. (1997). Structure mapping in analogy and similarity. In *American psychologist* 52 (1), 45–56.
- Gerling, M. & Orthen, N. (1979). *Deutsche Zustands-und Bewegungsverben. Eine Untersuchung zu ihrer semantischen Struktur und Valenz*. Tübingen: Narr.
- Gertken, E. (2013). *Priming of relative clause attachment during comprehension in French as a first and second language*. Dissertation. University of Texas at Austin.
- Gertken, E., Amengual, M. & Birdsong, D. (2014). Assessing language dominance with the Bilingual Language Profile. In Leclercq, P., Edmonds, A., & Hilton, H. (Eds.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 208–225.
- Gertner, Y., Fisher, C. & Eisengart, J. (2006). Learning words and rules: Abstract knowledge of word order in early sentence comprehension. In *Psychological science* 17 (8), 684–691.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (1997). The relationships between verbs and constructions. In Verspoor, M., Dong Lee, K., & Sweetser, E. (Eds.), *Lexical and syntactical constructions and the construction of meaning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 383–398.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (2009). The nature of generalization in language. In *Cognitive Linguistics* 20 (1), 93–127.
- Goldberg, A. E. (2010). Verbs, Constructions, and Semantic Frames In Rappaport Hovav, M., Doron, E., & Sichel, I. (Eds.), *Lexical semantics, syntax, and event structure*. Oxford: Oxford University Press, 39–58.
- Goldberg, A. E. (2011). Corpus evidence of the viability of statistical preemption. In *Cognitive Linguistics* 22 (1), 131–153.
- Goldberg, A. E. (2013a). Argument structure constructions versus lexical rules or derivational verb templates. In *Mind & Language* 28 (4), 435–465.

- Goldberg, A. E. (2013b). Constructionist approaches. In Hoffmann, T. & Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press 15–31.
- Goldberg, A. E. (2016). Partial productivity of linguistic constructions: Dynamic categorization and statistical preemption. In *Language and Cognition* 8 (3), 369–390.
- Goldberg, A. E. & Casenhiser, D. (2006). English Constructions. In Aarts, B. & McMahon, A. (Eds.), *The Handbook of English Linguistics*, Vol. 36. Malden, MA und Oxford: Blackwell Publishers, 343–355.
- Goldberg, A. E., Casenhiser, D. & Sethuraman, N. (2004). Learning argument structure generalizations. In *Cognitive linguistics* 15 (3), 289–316.
- Goldberg, A. E. & Jackendoff, R. (2004). The English resultative as a family of constructions. In *Language* 80 (3), 532–568.
- Goldberg, A. E. & Perek, F. (2018). Ellipsis in Construction Grammar. In van Craenenbroeck, J. & Temmerman, T. (Eds.), *The Oxford Handbook of Ellipsis*. Oxford: Oxford University Press, 188-204.
- Goldwater, M. B., Tomlinson, M. T., Echols, C. H. & Love, B. C. (2011). Structural priming as structure - mapping: children use analogies from previous utterances to guide sentence production. In *Cognitive Science* 35 (1), 156–170.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2016). *Le Bon Usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker - hearer. In *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 6 (6), 467–477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In *Brain and language* 36 (1), 3–15.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2013a). Speech Perception and Comprehension. In Grosjean, F. & Li, P. (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 29–49.
- Grosjean, F. (2013b). Speech Production. In Grosjean, F. & Li, P. (Eds.), *Speech Perception and Comprehension*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 50–69.
- Gumperz, J. & Levinson, S. C. (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günthner, S. & Imo, W. (2012). *Konstruktionen in der Interaktion*, Vol. 20. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. In *Psychological Science* 14 (1), 31-38.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harr, A.-K. (2012). *Language-specific factors in first language acquisition: The expression of motion events in French and German*. Studies on Language Acquisition. Boston, Berlin: De Gruyter.

- Harr, A.-K. & Hickmann, M. (2015). Static and Dynamic Location in French and German Child Language. In Guijarro-Fuentes, P., Müller, N., & Schmitz, K. (Eds.), *The Acquisition of French in Multilingual Contexts*. Bristol: Multilingualism Matters, 118–144.
- Harris, C. L., Gleason, J. B. & Aycicegi, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In Pavlenko, A. (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, 257–283.
- Hartsuiker, R. J., Beerts, S., Loncke, M., Desmet, T. & Bernolet, S. (2016). Cross-linguistic structural priming in multilinguals: Further evidence for shared syntax. In *Journal of Memory and Language* 90, 14–30.
- Hartsuiker, R. J., Bernolet, S., Schoonbaert, S., Speybroeck, S. & Vanderelst, D. (2008). Syntactic priming persists while the lexical boost decays: Evidence from written and spoken dialogue. In *Journal of Memory and Language* 58 (2), 214–238.
- Hartsuiker, R. J., Pickering, M. J. & Veltkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. In *Psychological Science* 15 (6), 409–414.
- Haspelmath, M. (2007). Pre-established categories don't exist: Consequences for language description and typology. In *Linguistic typology* 11 (1), 119–132.
- Hendriks, H., Hickmann, M. & Demagny, A.-C. (2008). How adult English learners of French express caused motion: A comparison with English and French natives. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* 27, 15–41.
- Henning, M., Schneider, G., Osterwinter, R. & Steinhauer, A. (2016). *DUDEN. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- Hentschel, E. & Vogel, P. M. (2009). *Deutsche Morphologie*. De Gruyter.
- Herbst, T. (2011). The status of generalizations: Valency and argument structure constructions. In *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 59 (4), 347–368.
- Herbst, T. (2014). Idiosyncrasies and generalizations: Argument structure semantic roles and the valency realization principle. In *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association* 2 (1), 253–289.
- Heredia, R. R. & Brown, J. M. (2013). Bilingual Memory. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, second Edition*. Malden, Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell, 269–291.
- Hermans, D., Bongaerts, T., De Bot, K. & Schreuder, R. (1998). Producing words in a foreign language: Can speakers prevent interference from their first language? In *Bilingualism: language and cognition* 1 (3), 213–229.
- Hernandez, A., Li, P. & MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. In *Trends in cognitive sciences* 9 (5), 220–225.
- Hickmann, M. (2006). The relativity of motion in first language acquisition. In Hickmann, M. & Robert, S. (Eds.), *Space across Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 281–308.
- Hickmann, M., Harr, A.-K., Scholtz, K. & Hendriks, H. (2014a). How French-dominant bilingual children express object displacements in German. In *XIII International Congress for the Study of Child Language (IASCL)*, Amsterdam, 14. - 18. Juli 2014.

- Hickmann, M. & Hendriks, H. (2006). Static and dynamic location in French and in English. In *First Language* 26 (1), 103–135.
- Hickmann, M. & Hendriks, H. (2010). Typological constraints on the acquisition of spatial language in French and English. In *Cognitive Linguistics* 21 (2), 185–215.
- Hickmann, M., Hendriks, H. & Champaud, C. (2009a). Typological constraints on motion in French and English child language. In Guo, J., Lieven, E., Ervin-Tripp, S., Budwig, N., Özçahşkan, S., & Nakamura, K. (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language*. New York: Psychology Press, 209–224.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Demagny, A.-C., Engemann, H., Iakovleva, T., Ji, Y., Harr, A.-K. & Soroli, E. (2014b). *La représentation de l'espace: études expérimentales et translinguistiques. Volume I: Coding-Manuel*. Unpublished Manuscript.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Harr, A.-K. & Bonnet, P. (2018). Caused motion across child languages: a comparison of English, German, and French. In *Journal of Child Language*, 1–28.
- Hickmann, M., Taranne, P. & Bonnet, P. (2009b). Motion in first language acquisition: Manner and Path in French and English child language. In *Journal of Child Language* 36 (4), 705–741.
- Hijazo Gascón, A., Cadierno, T. & Ibarretxe Antuñano, I. (2016). Learning the placement caused motion construction in L2 Spanish. In De Knop, S. & Gilquin, G. (Eds.), *Applied Construction Grammar*. Berlin, Boston: De Gruyter, 185–210.
- Hilpert, M. (2014). *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hilpert, M. & Diessel, H. (2017). Entrenchment in Construction Grammar In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter Mouton, 57–74.
- Höder, S. (2012). Multilingual constructions: A diasystematic approach to common structures. In Braunmüller, K. & Gabriel, C. (Eds.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 241–258.
- Höder, S. (2014a). Constructing diasystems. Grammatical organisation in bilingual groups. In Åfarli, T. A. & Mæhlum, B. (Eds.), *The sociolinguistics of grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins John Benjamins Publishing Company, 137–152.
- Höder, S. (2014b). Convergence vs. divergence from a diasystematic perspective. In Braunmüller, K., Höder, S., & Köhl, K. (Eds.), *Stability and divergence in language contact. Factors and mechanisms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39–60.
- Höder, S. (2014c). Phonological elements in Diasystematic Construction Grammar. In Hilpert, M. & Östman, J.-O. (Eds.), *Constructions across Grammars*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 67–96.
- Höder, S. (2017). A constructional approach to language in contact: Background and basic concepts of Diasystematic Construction Grammar. *Plenary lecture, Construction Grammar: New Advances in Theoretical and Applied Linguistics*. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 12. Mai 2017.

- Höder, S. (2018a). Grammar is community-specific: Background and basic concepts of Diasystematic Construction Grammar. In Boas, H. C. & Höder, S. (Eds.), *Constructions in contact. Constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 37–70.
- Höder, S. (2018b). Mehrsprachige Äußerungen aus dem Blickwinkel der Diasystematischen Konstruktionsgrammatik: eine Annäherung. In Erfurt, J. & De Knop, S. (Eds.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*. Universität Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 27–50.
- Hoffmann, T. & Trousdale, G. (2013). Construction grammar: introduction. In Hoffmann, T. & Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1–12.
- Hohenstein, J., Eisenberg, A. N. N. & Naigles, L. (2006). Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish–English bilingual adults. In *Bilingualism* 9 (3), 249–261.
- Hsin, L., Legendre, G. & Omaki, A. (2013). *Priming Cross-linguistic interference in Spanish-English bilingual children*. Paper presented at the BUCLD 37, Somerville, MA.
- Hulk, A. (2017). Note on cross-linguistic influence: Back to “MULK”. In Blom, E., Cornips, L., & Schaeffer, J. (Eds.), *Cross-linguistic influence in bilingualism. Festschrift for Aafke Hulk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 15–24.
- Hulk, A. & Müller, N. (2000). *Cross linguistic influence in bilingual children: object omissions and root infinitives*. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development. Proceedings, Somerville, MA, 546–557.
- Iwata, S. (2008). *Locative alternation: A lexical-constructional approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. In *Language learning* 50 (2), 245–309.
- Jarvis, S. (2007). Theoretical and methodological issues in the investigation of conceptual transfer. In *VIAL, Vigo international journal of applied linguistics* (4), 43–72.
- Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. In *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), 1–8.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London: Routledge.
- Jasinska, K. K. & Petitto, L. (2013). How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. In *Developmental cognitive neuroscience* 6, 87–101.
- Johnston, J. R. & Slobin, D. I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. In *Journal of Child Language* 6 (3), 529–545.
- Kaschak, M. P. & Glenberg, A. M. (2000). Constructing meaning: The role of affordances and grammatical constructions in sentence comprehension. In *Journal of memory and language* 43 (3), 508–529.

- Kay, P. & Fillmore, C. J. (1999). Grammatical constructions and linguistic generalizations: the What's X doing Y? construction. In *Language* 75 (1), 1–33.
- Kersten, A. W., Meissner, C. A., Lechuga, J., Schwartz, B. L., Albrechtsen, J. S. & Iglesias, A. (2010). English speakers attend more strongly than Spanish speakers to manner of motion when classifying novel objects and events. In *Journal of Experimental Psychology: General* 139 (4), 638–653.
- Koch, N. (2015). Pivot Schemata im deutschen Erstspracherwerb. In Noel, P., Sonnenhauser, B., & Caroline, T. (Eds.), *Empirie und Theorie. Bavarian Working Papers in Linguistics*, Vol. 4, 51–68.
- Koch, N. (2018). *Schemata im Erstspracherwerb: Eine Traceback-Studie für das Deutsche*, Vol. 80. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Koch, N. & Woerfel, T. (2018). Der Einfluss konstruktioneller Gebrauchsmuster in L1 und L2 auf die Verbalisierung intransitiver Bewegung bilingualer türkisch-deutscher Sprecher(innen). In Ballis, A. & Hodaie, N. (Eds.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter, 61–84.
- Kopecka, A. (2006). The semantic structure of motion verbs in French: Typological perspectives. In Hickmann, M. & Robert, S. (Eds.), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 83–101.
- Kopecka, A. (in press). From a satellite- to a verb-framed pattern: A typological shift in French. In Cuyckens, H., De Mulder, W., & Mortelmans, T. (Eds.), *Variation and change in adpositions of movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). Language attrition. In Schmid, M., Köpke, B., Keijzer, M., & Weilemar, L. (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, 1–43.
- Kreß, K. (2017). *Das Verb 'machen' im gesprochenen Deutsch: Bedeutungskonstitution und interaktionale Funktionen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kroll, J. F. & Gollan, T. H. (2014). Speech planning in two languages: What bilinguals tell us about language production. In Goldrick, M., Ferreira, V., & Miozzo, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Production*. Oxford: Oxford University Press, 165–181.
- Kroll, J. F. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In *Journal of memory and language* 33 (2), 149–174.
- Kupisch, T. (2006). *The acquisition of determiners in bilingual German-Italian and German-French children*. München: Lincom.
- Kupisch, T. (2007). Determiners in bilingual German–Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. In *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 57–78.
- Kupisch, T. (2008). Dominance, mixing and cross-linguistic influence. In Guijarro-Fuentes, P., Larranaga, M. P., & Clibbens, J. (Eds.), *First language acquisition of morphology and syntax: Perspectives across languages and learners*, Vol. 45. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 209–234.
- Kupisch, T., Cantone-Altintas, K., Schmitz, K. & Müller, N. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Lai, V. T. & Narasimhan, B. (2015). Verb representation and thinking-for-speaking effects in Spanish–English bilinguals. In De Almeida, R. G. & Manouilidou, C. (Eds.), *Cognitive Science Perspectives on Verb Representation and Processing*. New York: Springer, 235–256.
- Lai, V. T., Rodriguez, G. G. & Narasimhan, B. (2013). Thinking-for-speaking in early and late bilinguals. In *Bilingualism: Language and Cognition* 17 (1), 139–152.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*, Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1998). Conceptualization, Symbolization, and Grammar. In Tomasello, M. (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches To Language Structure, Volume I*. New York: Psychology Press, 1–40.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In Barlow, M. & Kemmer, S. (Eds.), *Usage based models of language*. Stanford: CSLI, 1–64.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2017). Entrenchment in Cognitive Grammar. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How we Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter Mouton, 39–56.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Lieven, E. (2009). Developing constructions. In *Cognitive Linguistics* 20 (1), 191–199.
- Lieven, E. (2016). Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? In *Language and Cognition* 8 (03), 346–368.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J. & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: A usage-based approach. In *Journal of Child Language* 30 (2), 333–370.
- Lieven, E., Pine, J. M. & Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. In *Journal of Child Language* 24 (1), 187–219.
- Lieven, E., Salomo, D. & Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. In *Cognitive Linguistics* 20 (3), 481–507.
- Loebell, H. & Bock, K. (2003). Structural priming across languages. In *Linguistics* 41, 791–824.
- Mackey, W. F. (1968). The description of Bilingualism. In Fishman, J. A. (Ed.), *Readings in the Sociology of Language*. Den Haag: De Gruyter Mouton, 554–584.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance - a psychological overview. In *Journal of social issues* 23 (2), 58–77.
- MacWhinney, B. (1975). Rules, rote, and analogy in morphological formations by Hungarian children. In *Journal of Child Language* 2 (1), 65–77.
- Marian, V. & Kaushanskaya, M. (2008). Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories. In *The mental lexicon* 3 (1), 72–91.

- Marian, V. & Spivey, M. (2003). Competing activation in bilingual language processing: Within-and between-language competition. In *Bilingualism: Language and Cognition* 6 (2), 97–115.
- Matras, Y. (2012). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Y. & Sakel, J. (2007). Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence. In *Studies in Language. International Journal sponsored by the Foundation "Foundations of Language"* 31 (4), 829–865.
- Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A. & Tomasello, M. (2007). French children's use and correction of weird word orders: A constructivist account. In *Journal of Child Language* 34 (2), 381–409.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood. Preschool Children*, Vol. 1. Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In Hylltenstam, K. & Obler, L. K. (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–40.
- Meisel, J. (1994). *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, Vol. 7. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Meisel, J. (2003). Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Mehrsprachigkeit.pdf aufgerufen am 20.12.2019.
- Meisel, J. (2004). The bilingual child. In Bhatia, T. & Ritchie, W. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 91–113.
- Meisel, J. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? In *Applied Psycholinguistics* 28 (3), 495–514.
- Meisel, J. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition. In Haznedar, B. & Gavruseva, E. (Eds.), *Current trends in child second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 55–80.
- Meisel, J. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menge, H. (2003). *Langenscheidts Taschenwörterbuch, Latein*. München: Langenscheidt.
- Michaelis, L. A. (2004). Type shifting in construction grammar: An integrated approach to aspectual coercion. In *Cognitive linguistics* 15 (1), 1–68.
- Mishina-Mori, S. (2005). Autonomous and interdependent development of two language systems in Japanese/English simultaneous bilinguals: Evidence from question formation. In *First Language* 25 (3), 291–315.
- Mollitor, J. (1998). *Negationspräfixe im heutigen Französisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Montrul, S. (2015). Dominance and proficiency in early and late bilingualism. In Carmen, S.-C. & Treffers-Daller, J. (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals. Issues of Measurement and Operationalization* Cambridge: Cambridge University Press, 15–35.
- Morgenstern, A. & Parris, C. (2012). Constructing „basic“ verbal constructions: a longitudinal study of the blossoming of constructions with six frequent

- verbs. In Bouveret, M. & Legallois, D. (Eds.), *Constructions in French*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127–153.
- Müller, N. (1998). Transfer in bilingual first language acquisition. In *Bilingualism: Language and cognition* 1 (3), 151–171.
- Müller, N. (2004). Null-arguments in bilingual children: French topics *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 275–304.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. In *Bilingualism: Language and cognition* 4 (1), 1–21.
- Müller, N. & Kupisch, T. (2003). Zum simultanen Erwerb des Deutschen und des Französischen bei (un)ausgeglichenen bilingualen Kindern. In *Vox Romanica* 62, 145–169.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nap-Kolhoff, E. (2017). The development of Dutch object-naming constructions in bilingual Turkish-Dutch children receiving low amounts of Dutch language. In Evers-Vermeul, J. & Tribushinia, E. (Eds.), *Usage-Based Approaches to Language Acquisition and Language Teaching*. Berlin: De Gruyter, 169–190.
- Nicol, J., Teller, M. & Greth, D. (2001). Production of verb agreement in monolingual, bilingual and second-language speakers. In Nicol, J. (Ed.), *One mind, two languages: bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, 117–158.
- Nicoladis, E. (2002). What's the difference between 'toilet paper' and 'paper toilet'? French-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns. In *Journal of Child Language* 29 (4), 843–863.
- Nicoladis, E. (2006). Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. In *Bilingualism: Language and Cognition* 9 (1), 15–32.
- Ninio, A. (1999a). Model learning in syntactic development: Intransitive verbs. In *International Journal of Bilingualism* 3 (2-3), 111–130.
- Ninio, A. (1999b). Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. In *Journal of Child Language* 26 (3), 619–653.
- Ochsenbauer, A.-K. & Engemann, H. (2011). The impact of typological factors in monolingual and bilingual first language acquisition: Caused motion expressions in English and French. In *Language, Interaction and Acquisition* 2 (1), 101–128.
- Ochsenbauer, A.-K. & Hickmann, M. (2010). Children's verbalizations of motion events in German. In *Cognitive Linguistics* 21 (2), 217–238.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In Doughty, C. & Long, M. (Eds.), *The Handbook of second language acquisition*. Chichester: Wiley-Blackwell, 436–486.
- Östman, J.-O. (2018). Constructions as cross-linguistic generalizations over instances: Passive patterns in contact. In Boas, H. C. (Ed.), *Constructions in Contact: Constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 181–210.

- Özçaliskan, S. (2003). Metaphorical Motion in Crosslinguistic Perspective: A Comparison of English and Turkish. In *Metaphor and Symbol* 18 (3), 189–228.
- Papafragou, A., Hulbert, J. & Trueswell, J. (2008). Does language guide event perception? Evidence from eye movements. In *Cognition* 108 (1), 155–184.
- Paradis, J. (2001). Beyond ‘One System or Two?’ Degrees of separation between the languages of French-English bilingual children. In Döpke, S. (Ed.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 175–200.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children. In *Studies in second language acquisition* 18 (1), 1–25.
- Paradis, J. & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input? In *Journal of Child Language* 30 (2), 371–393.
- Paradis, M. (1986). Preface. In Vaid, J. (Ed.), *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives*. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum, xi–xii.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In Pavlenko, A. (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 125–160.
- Perek, F. (2015). *Argument structure in usage-based construction grammar: Experimental and corpus-based perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Pfänder, S. & Behrens, H. (2016). Experience counts: An introduction to frequency effects in. In Behrens, H. & Pfänder, S. (Eds.), *Experience Counts: Frequency Effects in Language*. Berlin/Boston: De Gruyter, 1–20.
- Philippi, J. (2008). *Einführung in die generative Grammatik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Pickering, M. J. & Branigan, H. P. (1998). The representation of verbs: Evidence from syntactic priming in language production. In *Journal of Memory and language* 39 (4), 633–651.
- Pierrehumbert, J. B. (2001). Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast. In Bybee, J. & Hopper, P. (Eds.), *Typological studies in language*, Vol. 45. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 137–158.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge: The MIT Press.
- Pourcel, S. (2004). What makes path of motion salient? In *Proceedings of the Thirtieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 349–358.
- Pourcel, S. & Kopecka, A. (2005). Motion expression in French: Typological diversity. In *Durham & Newcastle working papers in linguistics* 11, 139–153.
- Pourcel, S. & Kopecka, A. (2006). *Motion events in French: Typological intricacies*. unpublished ms. University of Sussex and Max Planck Institute for Psycholinguistics. Brighton, Nijmegen.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London, New York: Longman.

- Rieckborn, S. (2006). Die Entwicklung der "schwachen Sprache" im unbalancierten L1-Erwerb *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B*, Vol. 73. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
- Riehl, C. M. (2013). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rowland, C. (2014). *Understanding child language acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Salamoura, A. & Williams, J. N. (2007). Processing verb argument structure across languages: Evidence for shared representations in the bilingual lexicon. In *Applied Psycholinguistics* 28 (4), 627–660.
- Sauve, D. & Genesee, F. (2000). *Grammatical constraints on child bilingual code-mixing*. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada.
- Savage, C., Lieven, E., Theakston, A. & Tomasello, M. (2003). Testing the abstractness of children's linguistic representations: lexical and structural priming of syntactic constructions in young children. In *Developmental Science* 6 (5), 557–567.
- Schlyter, S. & Håkansson, G. (1994). Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. In *Scandinavian Working Papers in Bilingualism* 9, 49–66.
- Schmeißer, A., Hager, M., Arnaus Gil, L., Jansen, V., Geveler, J., Eichler, N., Patuto, M. & Müller, N. (2015). Related but different: The two concepts of language dominance and language proficiency. In Silva-Corvalán, C. & Treffers-Daller, J. (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of operationalization and measurement*. Cambridge: Cambridge University Press, 36–65.
- Schmid, H.-J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition*, Vol. 34. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Schmid, H.-J. (2007). Entrenchment, salience, and basic levels. In Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 117–138.
- Schmid, H.-J. (2010). Does frequency in text instantiate entrenchment in the cognitive system. In Glynn, D. & Fischer, K. (Eds.), *Quantitative methods in cognitive semantics: Corpus-driven approaches*. Berlin, New York: De Gruyter, 101–133.
- Schmid, H.-J. (2014). Lexico-grammatical patterns, pragmatic associations and discourse frequency. In Herbst, T., Schmid, H.-J., & Faulhaber, S. (Eds.), *Constructions, collocations, patterns*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 239–295.
- Schmid, H.-J. (2017). A Framework for Understanding Linguistic Entrenchment and Its Psychological Foundations. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter Mouton, 9–35.
- Schmid, H.-J. & Küchenhoff, H. (2013). Collostructional analysis and other ways of measuring lexicogrammatical attraction: Theoretical premises, practical problems and cognitive underpinnings. In *Cognitive Linguistics* 24 (3), 531–577.

- Scholtz, K. (2014). *Der Ausdruck von statischen und dynamischen Lokalisierungen bei deutsch- französischen bilingualen und monolingualen Kindern*. Ludwig-Maximilians-Universität München, unveröffentlichte Masterarbeit.
- Schoonbaert, S., Hartsuiker, R. J. & Pickering, M. J. (2007). The representation of lexical and syntactic information in bilinguals: Evidence from syntactic priming. In *Journal of Memory and Language* 56 (2), 153–171.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge university press.
- Searle, J. R. (1987). *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Sethuraman, N. (2002). *The Acquisition of Verbs and Argument Structure Constructions*. Dissertation. University of California San Diego, San Diego.
- Silva-Corvalán, C. & Montanari, S. (2008). The acquisition of ser, estar (and be) by a Spanish–English bilingual child: The early stages. In *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (3), 341–360.
- Silva-Corvalán, C. & Treffers-Daller, J. (2015). Digging into dominance: A closer look at language dominance in bilinguals. In Carmen, S.-C. & Treffers-Daller, J. (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals. Issues of Measurement and Operationalization* Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 2. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 1157–1256.
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. In Gumphez, J. J. & Levinson, S. C. (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–96.
- Slobin, D. I. (1997). Mind, Code, and Text. In Bybee, J., Haiman, J., & Thompson, S. A. (Eds.), *Essays on Language Function and Language Type*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 437–467.
- Slobin, D. I. (2000). Verbalized Events: A Dynamic Approach to Linguistic Relativity and Determinism. In Niemeier, S. & Dirven, R. (Eds.), *Evidence for Linguistic Relativity*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 107–138.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge: The MIT Press, 157–191.
- Slobin, D. I., Bowerman, M., Brown, P., Eisenbeiß, S. & Narasimhan, B. (2011). Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology. In Bohnemeyer, J. & Pederson, E. (Eds.), *Event Representation in Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 134–165.
- Slobin, D. I. & Hoiting, N. (1994). *Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 487–505.
- Smirnova, E. & Mortelmans, T. (2010). *Funktionale Grammatik: Konzepte und Theorien*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Stefanowitsch, A. (2008). Negative entrenchment: A usage-based approach to negative evidence. In *Cognitive Linguistics* 19 (3), 513–531.

- Stefanowitsch, A. & Flach, S. (2017). The corpus-based perspective on entrenchment. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Entrenchment and the Psychology of Language Learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Boston: APA und De Gruyter Mouton, 101–128.
- Stefanowitsch, A. & Gries, S. T. (2003). Collocations: Investigating the interaction of words and constructions. In *International journal of corpus linguistics* 8 (2), 209–243.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In Shopen, T. (Ed.), *Language typology and syntactic description*, Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 57–149.
- Talmy, L. (1991). *Path to realization: A typology of event conflation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 480–519.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Volume 1: Concept Structuring Systems*. Cambridge: The MIT Press.
- Talmy, L. (2009). Main Verb Properties and Equipollent Framing. In Guo, J., Lieven, E., Ervin-Tripp, S., Budwig, N., Özçahşkan, S., & Nakamura, K. (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language*. New York: Psychology Press, 389–402.
- Theakston, A. L. (2004). The role of entrenchment in children's and adults' performance on grammaticality judgment tasks. In *Cognitive Development* 19 (1), 15–34.
- Theakston, A. L., Lieven, E. V. M., Pine, J. M. & Rowland, C. F. (2004). Semantic generality, input frequency and the acquisition of syntax. In *Journal of Child Language* 31 (1), 61–99.
- Timyam, N. & Bergen, B. K. (2010). A contrastive study of the caused-motion and ditransitive constructions in English and Thai. In Boas, H. C. (Ed.), *Contrastive studies in construction grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 137–168.
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: A case study. In *Journal of Child Language* 14 (1), 79–98.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? In *Cognition* 74 (3), 209–253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard university press.
- Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: The case of language acquisition. In *The Linguistic Review* 22 (2-4), 183–197.
- Tomasello, M. (2007). Construction Grammar for Kids. In *Constructions* 1 (11), 1–23.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In Bavin, E. L. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–87.
- Tomasello, M. & Brooks, P. (1998). Young children's earliest transitive and intransitive constructions. In *Cognitive Linguistics* 9, 379–395.
- Toribio, A. J. (2004). Convergence as an optimization strategy in bilingual speech: Evidence from code-switching. In *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (2), 165–173.

- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In Grimm, H. (Ed.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 495–536.
- Ungerer, F. & Schmid, H.-J. (2013). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Routledge.
- Unsworth, S. (2003). Testing Hulk & Müller (2000) on crosslinguistic influence: Root Infinitives in a bilingual German/English child. In *Bilingualism: language and cognition* 6 (2), 143–158.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? In *The Modern Language Journal* 89 (3), 410–426.
- Valdés, G. & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood: Ablex Publishing.
- Van Pottelberge, J. (2007). Defining grammatical constructions as a linguistic sign: The case of periphrastic progressives in the Germanic languages. In *Folia Linguistica* 41 (1–2), 99–134.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2012). Beyond syntactic priming: Evidence for activation of alternative syntactic structures. In *Journal of Child Language* 39 (2), 258–283.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., Gámez, P. B., Gómez, L. E., Bowers, E. & Shimpi, P. (2010). Cross-linguistic syntactic priming in bilingual children. In *Journal of Child Language* 37 (5), 1047–1064.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. In *Journal of Child Language* 5 (2), 311–326.
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A. & Perani, D. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. In *Neuron* 37 (1), 159–170.
- Wasserscheidt, P. (2016a). *Bilinguales Sprechen: Ein konstruktionsgrammatischer Ansatz*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Wasserscheidt, P. (2016b). Constructions Do Not Cross Languages: On cross-linguistic generalizations of constructions. In Hilpert, M. & Östman, J.-O. (Eds.), *Constructions across Grammars*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 169–201.
- Wasserscheidt, P. (2018). Sprachkontakt als Lernprozess in der Bilingualen Konstruktionsgrammatik In Erfurt, J. & De Knop, S. (Eds.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*. Universität Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 51–74.
- Weber, G. (1983). *Untersuchungen zur mentalen Repräsentation von Bewegungsverben: Merkmale, Dimensionen und Vorstellungsbilder*. Dissertation. Universität Hannover.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: The Linguistic Circle of New York.
- Welke, K. (2009). Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik. In *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37 (1), 81–124.
- Woerfel, T. (2018). *Encoding Motion Events: The Impact of Language-Specific Patterns and Language Dominance in Bilingual Children*, Vol. 58. Boston, Berlin: De Gruyter.

- Yip, V. (2013). Simultaneous Language Acquisition. In Grosjean, F. & Li, P. (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 119–144.
- Yip, V. & Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese–English bilingual child. In *Bilingualism: Language and cognition* 3 (3), 193–208.
- Yip, V. & Matthews, S. (2007). *The bilingual child: Early development and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziem, A. (2014). Konstruktionsgrammatische Konzepte eines Konstruktikons. In Lasch, A. & Ziem, A. (Eds.), *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachliches Wissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin, New York: De Gruyter, 15–34.
- Ziem, A. & Lasch, A. (2013). *Konstruktionsgrammatik: Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*, Vol. 44. Germanistische Arbeitshefte. Berlin, Boston: De Gruyter.